بسم الله الرحمن الرحيم

كلمـــة شكـــر

جزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور أحمد مسعود
وإذ أحيي فيه جهده ورعايته وتوجيهه لهذا البحث.
فإني أحيي فيه نبله الإنساني.. فلك مني أستاذي الفاضل كل الاحترام والتقدير.

خالص الشكر إلى الأخوة الأفاضل الأستاذ الدكتور لزعر مختار
والدكتور مزاري عبد القادر والدكتور كمال محمد بلخوان و الدكتور بن دحان
عبد الوهاب.

ولا يفوتني أيضا أن أتوجه بالشكر إلى كل من لم ينقطع عن سؤال الاهتمام
حول هذه الأطروحة.

المقدمة

كثير أولئك الذين شغلهم ويشغلهم السؤال كيف نتعامل مع التراث والنصوص القديمة؟ في حين أن السؤال الحقيقي هو كيف نتعامل مع النص قديما كان أم حديثا بل كيف نتعامل مع ما هو علمي وننخرط في صناعة الحياة؟ ومن ثمة من يهتم بإعادة بناء العلوم القديمة وشروط تجديدها؟ في حين أن المهمة هي كيف نمارس فكرنا بصورة منهجية كي ننتج علما ومعرفة، ونسهم في تحويل الواقع وإعادة تشكيله من منطلق ما هو حضاري في إطار تفعيل حركة البحث والتواصل المعرفي الإنساني؟ وكيف نغير البوصلة من البحث عن موقع إلى بعث الموقع وتفعيله؟.

إن مقولة التراث العربي تستند عند عامة المفكرين العرب إلى مبدأ ثقافي منه تستقي شرعيتها وصلابتها في التأثير والتجاوز وهي بهذا الاعتبار لحظة البدء في خلق الفكر الإنساني في إطار حركة التأثير والتأثر والاستيعاب والتجاوز خاصة وأن التراث العربي هو تراث أمة كانت سمة الكلية خاصية التفرد والتميز التي أسست وفقها رؤيتها للإنسان وللكون وللوجود.

فلا غرابة أن تعد قراءة التراث تأسيسا للمستقبل على أصول الماضي بما يسمح ببعث جديد عبر إحياء المكتسب، إن كل قراءة كما هو معلوم هو تفكيك لرسالة قائمة بنفسها، وما الموروث اللساني إلا موجود لغوي قائم بالذات باعتباره كتلة من الدوال المتراصفة، وإعادة قراءته هي تجديد لتفكيك رسالته عبر الزمن، وهي بذلك ديمومة لوجوده وبنائه على محور الزمن والتاريخ شرط أن نحسن القراءة والمساءلة بعيدا عن مصادرة العقل وتعطيله وبعيدا عن كل اختزال لطاقة التفكير والبحث.

إنها القراءة التي تنطلق من الموقع العلمي أو من مستلزمات الموقف العلمي الواثق بضابط الموضوعية ،أن نتناول التراث خارج حدود المركبات سواء أكانت مركبات الغرور والاستعلاء أم مركبات النقص والاحتواء، إنها القراءة التي تحولنا من كائنات تراثية إلى كائنات لها تراث على حد تعبير الجابري، لا شك أن التراث بنصوصه ورموزه يشكل لدى جماعة أو أمة بعدا من أبعاد كينونتها، ومقوما من مقومات هويتها الثقافية والأعمال اللغوية قديمة كانت أو

حديثة تكمل بعضها البعض في حقل التكوين الحضاري الفاعل والمنفعل، وتبقى الجهود الإنسانية ملكا لمن يخرجها من فعل الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل.

عرف المجتمع الإنساني اللغة في أقدم صورة، ومارس الإنسان اللغة آلاف السنين قبل أن يدونها وكتبها قرونا طويلة ثم فكر في طبيعتها ووظيفتها، إن الإنسان يتنفس منذ وجد، ولكن المعرفة الدقيقة لمعرفة التنفس أمر حديث، رأى الماء واستخدمه في حياته، ولكن التحليل العلمي لمكونات الماء لا يعرفه كل من يشرب الماء، وشبيه بهذا وذاك أمر اللغة فممارسة اللغة شيء وسبر أغوارها بالبحث شيء آخر.

إن الاهتمام بقضية اكتساب اللغة اهتمام قديم ولقد كان مرتبطا خلال زمن طويل بالمناقشات حول أصل الإنسان وأصل اللغات، ويخبر هيرودوت في الكتاب الثاني من "Histoires" كيف أن الملك بسمتيشيس قد شرع في تربية مولودين جديدين خارج كل محيط لساني، وذلك على أمل أن تصنع كلماتهما الأولى برهان الطبيعة الأصلية للشعب المصري.

إن موضوع اكتساب اللغة من المواضيع المبدئية في الدراسات الإنسانية قاطبة. وهو من القضايا المعرفية ذات الطابع الشمولي سواء في توفيره نموذج تقاطع الاختصاصات واشتراك المعارف أو في اتصاله بقضايا التنظير التأسيسي، والمواصفة التطبيقية في آن معا؛ فمن وجهة الشمول في قضية الاكتساب كإشكال قاعدي توالد جملة من المشارب المعرفية عليها مما يجعلها نواة مركزية لتمازج الاختصاصات الدراسية، ولعل أول ما يعكف على قضية الاكتساب من حيث طرقه الاختبارية ووسائله العملية علم التربية، وبما أن المعنى الاشتقاقي لعبارة البيداغوجية في أصلها اليوناني هو مرافقة الأطفال فهو وثيق الصلة بسياسة النفوس وترويضها على اكتساب المعارف وتحصيلها، ثم إن علم النفس من العلوم التي تعكف بالدرس والتحليل على ظاهرة الاكتساب بوصفها معطى من معطيات تفاعل النفس مع العالم الخارجي.

ويأتي إلى جانب ذلك النظر الفلسفي العام ليتطرق إلى قضية الاكتساب اللغوي من زاوية نظرية المعرفة وفلسفة العلوم فيحصل لموضوع الاكتساب البعد الأصولي الذي بموجبه تتضح سبل الإدراك باعتباره معضلة مبدئية في كل تناول فلسفي، وهذا الذي فتح في العصر الحديث أمام ما يعرف بفلسفة المناهج بابا ولجت منه إلى جدلية التحصيل فأصبحت تشارك كل العلوم الأخرى مناقشة أصول الاكتساب المعرفي لدى الإنسان.

لقد شهد القرن العشرون ظهور نظريات متعددة بحثت في عملية الاكتساب اللغوي لعل أهمها النظرية السلوكية بمدارسها المختلفة التي ترى أن الاكتساب يقوم على مبادئ سلوكية تعتمد علاقة المثير والاستجابة نافية بذلك دور العقل، الأمر الذي دفع بنوام شومسكي أن يضع نظريته التي تفترض وجود قدرة عقلية فطرية تقود عملية الاكتساب، وأمام تمسك كل من السلوكين والعقلانيين بطرفي المعادلة، فهل لنا أن نبحث عن معادلة توافقية تقر بوجوب توافر عاملي السلوك (البيئة) والقدرات الفطرية لكي يحصل الاكتساب؟

وهل تسنى للفكر العربي أن يبحث في مسائل اكتساب اللغة؟

وإلى أي مدى يمكننا الحديث **عن نظرية في الاكتساب اللغوي في الموروث اللساني العربي؟**

إن تراث الفكر العربي مليئ بلحظات الاستشراف الحضاري في المسائل اللغوية وغالبا ما كان يصدر فيها عن تشخيص موضوعي، فهذا ابن سيدا يؤكد صلة اللسان بالإنسان ويرى أن الله عز وجل كرم هذا النوع الموسوم بالإنسان وشرفه بما آتاه من فضيلة النطق، وهذا القاضي عبد الجبار يؤكد على أن الكلام هو علم ضروري والتكلم صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفر الآلة واستقامة الترتيب، أما الشهرستاني وهو يتبحث في مقومات إنسانية الإنسان فيستقر لديه أنه بالكلام يخرج الإنسان عن حريم البهيمية ليدخل حد الإنسانية، ويؤكد ابن سينا ومن رؤياه المعرفية الموسوعية ذلك حين يحدد الظاهرة اللغوية بعنصري الملكة والصناعة، فيذكر بأن الصناعة هي ملكة نفسانية يقتدر بها على استعمال موضوعات ما نحو غرض من الأغراض على سبيل الإرادة صادرة عن بصيرة، بحسب الممكن فيها مؤكدا أن ما يرسخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان هو الاستعداد الجبلي والممارسة والاستعمال الجزئي ليصل إلى تكامل الفطرة والصناعة مما ينسحب على تكامل المعطى الأمومي والحذق الصناعي، ويكتمل هذا الوعي العميق في مدارسة قضية الاكتساب بتنبه ابن خلدون إلى الكفاية اللسانية التي عبر عنها بالملكة ومازها بالنطق بوصفه أداء، فاللسان ملكة من الملكات يحاول تحصيلها بتكرارها على اللسان حتى يحصل شأن الملكات، والذي في اللسان والنطق إنما هو الألفاظ، وأما المعاني فهي في الضمائر وأيضا فالمعاني موجودة عند كل واحد وفي طوع كل فكر منها ما يشاء ويرضى. فالصبي في نظر ابن خلدون يسمع استعمال المفردات في معانيها فيلقَنها أولا ثم

يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها ثم لا يزال لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم كهذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال.

إن مثل هذه النصوص بثقلها المعرفي ووعيها العميق واستشرافها لكفيلة بأن تدعو إلى التورط والانخراط، ولأن طبيعة هذا البحث من حيث إنه محاولة قراءة لموروث لساني فقد عمدت بموجب قواعد القراءة إلى اعتبار هذا الموروث مادة خاما متجمعة في لحظة البحث على الأقل كما أن هذا التراث مقصود بذاته ولذاته وإن حصلت القراءة وتكاملت بفضل النظريات اللسانية المعاصرة، إنها قراءة تحاول الابتعاد عن التعسف في الاستنطاق وتروم الحوار المعرفي مع الخصوصية الذاتية المستمدة من طبيعة اللغة العربية ذاتها، واقتضت الضرورة المنهجية أن تستجيب لطبيعة الموضوع الذي هو في الأساس نموذج تقاطع الاختصاصات أن تعتمد مرجعيتين معرفيتين؛

الأولى: الموروث اللساني العربي ببعض روافده اللغوية والفلسفية.

الثانية: بعض النظريات اللسانية المعاصرة.

وتم تقسيم المادة البحثية إلى خمسة فصول، توزعت الفصول إلى مباحث وجاءت على النحو الآتي:

الفصل الأول: اللغة والوجود، وينقسم إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: اللغة والوجود

- تماثل اللغة بالشجرة في القرآن الكريم
- وفي كينونة اللغة.

المبحث الثاني: في قوى المعرفة والتعلم

- في قوى النفس
- في قوى تحصيل المعرفة

الفصل الثاني: في اللسان والإنسان

المبحث الأول: في تحديد اللغة

المبحث الثاني: في اللغة خاصية إنسانية

المبحث الثالث: في نشأة اللغة

الفصل الثالث: طرق معرفة اللغة واكتسابها

المبحث الأول: تأريخ لغوي لمفهوم الملكة

– أثر القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية

المبحث الثاني: في السماع وشروطه

– منهجية التحري في السماع وتقنياته

المبحث الثالث : الفصاحة، مفهومها، الفصاحة مراتب ودرجات

الفصل الرابع: في الاكتساب اللغوي في الموروث العربي

المبحث الأول: التربويات وأصول التدريس والتعلم في التراث العربي

المبحث الثاني:الممارسة اللغوية احتذاء واستعمال

المبحث الثالث: طرق اكتساب القواعد ودورها في تعليم اللغة

الفصل الخامس: الاكتساب اللغوي بين الدراسات الغربية والعربية

المبحث الأول: أتطوير للتراث اللغوي العربي أم إيجاد مكان للسانيات فيه؟

المبحث الثاني: آراء ونظريات في اكتساب اللغة عند الغرب

– علاقة اللغة بالفكر مظهر من مظاهر الارتقاء اللغوي

المبحث الثالث: الازدواج اللغوي في الموروث العربي

المبحث الرابع: نظرية الاكتساب اللغوي في الموروث العربي خلاصة واستنتاجات

أما المنهج المعتمد في هذا البحث فهو **المنهج الوصفي التحليلي الذي يركن إلى فعل القراءة** ويهجس بسؤال البدايات.

إن نظرية الاكتساب اللغوي اللغوي في الموروث العربي هي محاولة معرفية أخذت مشروعية تأسيسها من دراسات سابقة قام بها بعض من الباحثين في المشرق والمغرب وهي بذلك لا تدعي السبق وحسبها أن تستجلي نقاطا وضيئة وتواصلا إنسانيا ثقافيا معرفيا لا يمكن تجاهله وقد يكون فيه تصورا أو تلامسا في جوانب جزئية من قضايا الاكتساب اللغوي وربما ما يتوافق ويترافق مع متطورات مستحدثة في اللسانيات.

إن أي رحلة في البحث لا يمكن إلا تواجهها الصعوبة بل الصعوبات ولا تأمن المنزلقات خاصة عندما يتعلق الأمر بالتراث العربي ولعل أصعب ما يمكن أن يواجهك أن تجد نفسك أمام نص مكتمل الجوانب بثقل حمولته المعرفية إضافة إلى أنك على أرض سمتها التنوع داخل الوحدة والاختلاف داخل الائتلاف، فتضيع العبارة... ويصعب الكلام على اكتساب الكلام.

إن العودة إلى التراث هي عودة إلى الذات.

وقراءة التراث هو ظفر بالذات.

فما أجمل أن نعود ونظفر.

والله ولي التوفيق

الفصل الأول

اللغة والوجود

المبحث الأول: اللغة والوجود

– كينونة اللغة

– تماثل اللغة بالشجرة في القرآن الكريم

المبحث الثاني: في قوى المعرفة والتعلم

– في قوى النفس والعقل

– في التحصيل المعرفي

الفصل الأول: اللغة والوجود

المبحث الأول: اللغة والوجود

أ– كينونة اللغة

الوجود كلمة مألوفة جدا في جميع اللغات تعبر عن مصدر لفعل "وجد" بمعنى أن يكون له مكان وكينونة، لكن هذا المصطلح وتعريفه في الفلسفة يبقى من أشد المصطلحات عصيانا على التعريف والتحديد فهو يقع في قلب الفلسفة، وبالتالي يختلف تعريفه بحسب الرؤية الكونية أو المدرسة الفلسفية[1].

إن الوجود هو أساس المعرفة، فالابستملوجيا تأتي منطقيا بعد الانطولوجيا بالرغم من أن الابستمولوجيا هي الشرط الأساسي للكشف عن الأنطولوجيا[2]. لقد تعينت نشأة الوجود عبر حركة النفس الإلهي، كما يتم الكلام عبر التلفظ الإنساني حسب ابن عربي "القول أساس الوجود، إذ إن أساس العقيدة هو القول المنزل، فالعلاقة بين الله والوجود ليست علاقة خلق وإبداع فحسب، وإنما هي حركة تنفس وتحتاج إلى اللغة لفهمها وللتحقق من كيانات وجودها: أول كلام شق أسماع الممكنات (أي المجودات في حالة ثبوتها داخل العالم الإلهي) كلمة "كن" فما ظهر العالم إلا عن صفة الكلام وعن المتكون فيه بالنفس" يرى ابن عربي أن الموجودات هي كلمة الله، وهي الصورة العينية المحسوسة والمعقولة الموجودة وهو ما يطاول حركات الحروف أساسا، ذلك أن حركات النفس أو الكلام الإنساني تنقسم عند ابن عربي إلى حركات بين رفع وخفض ونصب كذلك تنقسم مقاطع الكلام أو النفس (العلوي) إلى ثلاثة حركات بين علوي وهو "الغيب" وسفلي وهو عالم "الشهادة" ومتوسط وهو "البرزخ" الذي يجمع بين العالمين.

وكما أن النفس الإنساني –العربي واقعا– يمتد عبر ثمانية وعشرين حرفا كذلك يمتد النفس الالهي عبر ثمانية و عشرين مرتبة وجودية، هذا ما قاد ابن عربي إلى أن يخصص في الفتوحات المكية قسما واسعا للكلمات والحروف والحركات، ذلك أن للحروف قيمة أنطولوجية، وكل حرف يربط العارف بمنزلة من منازل العالم[3].

---

(1) ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

(2) د.سامي الأدهم، فلسفة اللغة، تفكيك العقلي اللغوي، بحث ابستمولوجي أنطولوجي، ص298.

(3) شربل داغر، اللغة بديلا عن الوجود والحظ بوصفه رسما http://WWW.CharlDagher.com/ar/index

إن لزوم العلاقة بين اللغة والوجود هو ما تعين في النشأة الأولى عبر التنفس، ما يجعل القول من التلفظ أساس التكوين، انطلاقا من العبارة القرآنية "كن" ما يتضمن الكلام أعلاه بناء علاقة بين القول واللغة من دون تمييز طبيعتها إلا من وجهة وظيفتها، اللغة عمومية فيما القول مخصوص، يقول الشيخ الأكبر:

إن الحروف أئمة الألفـاظ ∴ شهدت بذلك ألسن الحفاظ
دارت بها الأفلاك في ملكوته ∴ بين النيام الخرس والإيقاظ
ألحظتها الأسماء في مكنونها ∴ فبدت تعز لذلك الألحاظ
وتقول لولا فيض جودي ما بدت ∴ عند الكلام حقائق الألفاظ[1]

ثم يقول الشيخ الأكبر:

اعلم أيدنا الله وإياك أنه لما كان الوجود مطلقا من غير تقييد يتمضن المكلف وهو الحق تعالى، والمكلفين وهم العالم، والحروف جامعة لما ذكرنا، أردنا أن نبين مقام المكلف من هذه الحروف من المكلفين من وجه دقيق محقق، لا يتبدل عن أهل الكشف إذ وقفوا عليه وهو مستخرج من البسائط التي عنها تركبت هذه الحروف التي تسمى حروف المعجم بالاصطلاح العربي في أسمائها، وإنما سميت حروف المعجم لأنها عجمت على الناظر فيها معناها[2]، وفي معرفة الحركات التي تتميز بها الكلمات وهي الحروف الصغار يقول الشيخ محي الدين بن عربي:

حركات الحروف ست ومنها أظهر الله مثلها الكلمات
هي رفع وثم نصب وخفض ∴ حركات للأحرف المعربات
وهي فتح وثم ضم وكسر ∴ حركات للأحرف الثابتات
وأصول الكلام حذف فموت ∴ أو سكون يكون عن حركات
هذه حالة العوالم فانظر ∴ لحياة غريبة في موات[3]

وإذا كانت الموجودات المركبة قد وجدت عن الأمر الإلهي "كن" فإنها وجدت بدورها عن تركيب في حروف النفس الإلاهي من اتصال حرفين هما الكاف والنون، من هذا المنطلق توازي

(1) محي الدين بن عربي، الفتوحات المكية، المجلد 1، دار صادر 2004، ص74.
(2) نفسه، ص74.
(3) الشيخ محي الدين بن عربي، الفتوحات المكتبية، ص 110.

اللغة الوجود كله، فالوجود هو كلمات الله المرقومة، يقول ابن عربي "وكون بكلمة "كن"[1]. جميع الكائنات وأوجد بها جميع الموجودات، فلا موجود إلا مستخرج من كنهها المكنون ولا مكنون إلا مستخرج من سرها المصون، قال الله تعالى:﴿ إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴾ [2] ويضيف الشيخ الأكبر: فإني نظرت إلى الكون وتكوينه، وإلى المكنون وتدوينه، فرأيت الكون كله شجرة، وأصل نورها من حبة "كن" لقد لقحت كاف الكونية بلقاح حبة ﴿ نَحْنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ ﴾[3].

فانعقد من ذلك البذر ثمرة ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ ﴾[4] وظهر من هذا غصنان مختلفان أصلهما واحد وهو الإرادة وفرعها للقدرة فظهر عن جوهر الكاف معنيان مختلفان كاف الكمالية ﴿...الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ...﴾[5] وكاف الكفرية "فمنهم من آمن ومنهم من كفر" وظهر جوهر النون نون النكرة، ونون المعرفة فلما أبزرهم من العدم على حكم مراد القدم رش عليهم من نوره: فأما من أصابه ذلك النور: فحدق إلى تمثال شجرة الكون المستخرجة من حبة "كن" فلاح له في سر كافها تمثال ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ...﴾ [6] واتضح له في شرح نونها ﴿ أَفَمَن شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِّن رَّبِّهِ فَوَيْلٌ لِّلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ اللَّهِ أُوْلَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ [7]، وأما من أخطأ ذلك النور فطولب بكشف المعنى المقصود من حرف "كن" فإنه غلط في هجائه، وخاب في رجائه، فنظر إلى مثال "كن" فظن أنها كاف كفرية بنون نكرة فكان من الكافرين، وكان حظ كل مخلوق من كلمة "كن" ما علم من هجاء حروفها وما شهد من سرائر خفائها دليله قوله صلى الله علية وسلم من نوره، فمن أصابه ذلك النور اهتدى، ومن أخطأه ذلك النور، ضل وغوى، فلما نظر آدم إلى دائرة الوجود فوجد كله موجود دائرة في دائرة الكون واحد من نار، وواحد من طين، ثم رأى هذه الدائرة

(1) نصر حامد أبو زيد، فلسفة التأويل، دراسة في تأويل القرآن عند محي الدين بن عربي، ص299.

(2) سورة النحل، الآية 40.

(3) سورة الواقعة، الآية 57.

(4) سورة القمر، الآية 49.

(5) سورة المائدة، الآية 3.

(6) سورة آل عمران، الآية 110.

(7) سورة الزمر، الآية 22.

على سر أمر كن، فكيفما دار واستدار وحيثما طار واستطار، فإليهما يؤول، وعليها يجول، ولا يزول عنها ولا يحول، فواحد شهد كاف الكمالية ونون المعرفة، وواحد شهد كاف الكفر ونون النكرة، فهو على حكم ما شهد راجع إلى نقطة دائرة "كن" وليس للمكون أن يجاوز ما أراد المكون، فإذا نظرت إلى اختلاف أغصان شجرة الكون، ونوع ثمارها، ونوع ثمارها علمت بأن أصل ذلك ناشئ من حبة "كن" بائن عنها، فلما أدخل آدم مكتب التعليم وعلم الأسماء كلها نظر إلى مثال "كن" ونظر إلى مراد المكِّون فشهد المعلم من كان "كن" كاف الكنزية (كنت كنزا مخفيا لا أعرف، فأحببت أن أعرف) فنظر من سر النون لنون الأنانية ﴿ إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي﴾ [1] فلما صح الهجاء وحقق الرجاء، استنبط له من كاف الكنزية كاف التكريم﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾ [2] وكاف الكنية "كُنْتُ لَهُ سَمْعًا وبَصَرًا ويَدًا"[3] واستخرج له من نون الأنانية نون النورية (وجعلنا له نورا) واتصلت به نون النعمة[4] ﴿ وَآتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَتَ اللّهِ لاَ تُحْصُوهَا إِنَّ الإِنسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ ﴾ [5] ولعل اللغة أكبر النعم، بل هي أخطر النعم على حد تعبر هيدجر.

ب- تمثيل اللغة بالشجرة في القرآن الكريم

وجاء على لسان علماء النفس المحدثين تكلم أقول لك من أنت والمراد بالنفس كما يقول "ابن سينا" ما يشير إليه كل أحد بقوله: أنا[6]. فالنفس الناطقة كمالها الخاص بها، أن تصير عالما عقليا، مرتسما في صورة الكل والنظام المعقول في الكل، والخير الفائض في الكل، مبتدئا من مبدأ الكل سالكا إلى الجوهر الشريفة، فالروحانية المطلقة (....)، ثم الأجسام العلوية

(1) سورة طه، الآية 14.

(2) سورة الإسراء، الآية 70

(3) حديث نبوي

(4) المختار من رسائل ابن عربي، تحقيق وتقديم سعيد عبد الفتاح، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005، ص128.

(5) سورة إبراهيم، الآية 34.

(6) ابن سينا، يوحنا قمير، ج2، ص55.

بهيئاتها وقواها ثم تستمر كذلك حتى تستوفي في نفسها هيئة الوجود. كله فتنقلب عالما معقولا موازيا للعالم الموجود كله[1].

– تمثيل الغة بالشجرة في القرآن الكريم (وجه الشبه بين اللغة والشجرة)

إن علماء اللسان في محاولاتهم المختلفة، لتقدير ظاهرة اللغة كثيرا ما يلجأون إلى تشبيهها بأشياء وكائنات تقربها إلى إدراك الدارسين فمنهم من شبهها بالأداء ومنهم بوسيلة النقل، ومنهم من شبهها بلعبة الشطرنج، وغير ذلك من التشبيهات التي لا تراعي إلى جانبا من جوانب الحقيقية اللغوية، والغريب أن كثيرا من علماء اللغة وهم يشرحون العلاقة الاعتباطية بين الدال والمدلول، يقولون لا علاقة بين ش، ج، ر والشجرة كهيكل وكائن نباتي، في الوقت الذي جاء تشبيه اللغة بالشجرة في القرآن الكريم مراد به –الإحاطة بمعاني الكلمة والشجرة من جميع الوجوه، هو جدير بالبحث والدراسة من وجهة علم اللسان، وعلم النباتات، لأن الحديث مع الشجرة، إن كان غير وارد في الوقت الحاضر إلا في خيال الشعراء، فإن الدراسات الحديثة بينت أن كثيرا من الكائنات الحية تتبادل المعلومات ولها رموز يمكن التعامل معها بها. ومهما يكن، فإن تشبيه اللغة بالشجرة يتفق على الأقل في جانبين مادي ومعنوي.

أما الجانب المادي فإن كون الشجرة (نتائج مركب) يشمل على جزئين متصلين ومنفصلين في آن واحد: الأصل والفرع، أصلها ثابت وفرعها في السماء، يقابله اشتمال اللغة على وجهين حركي تاريخي وآني استقرائي Diachronie, Synchronie وهما وجهان أدى تميزهما من "دي سوسير" إلى نشأة اللسانيات الحديثة.

بل يمكن من وجهة علم التشكيل النباتي التحدث عن البنية التحتية والبنية السطحية، التي أدى اكتشافها في اللغة مؤخرا من "شومسكي" إلى مخترع النحو التوليدي الذي ساهم في تجديد الدراسات اللسانية[2]. وأما الجانب المعنوي: فإن اللغة مثل الشجرة ينظر إليها من حيث إفادتها في حياة الإنسان، بل أن حياتها رمز لحياة الإنسان، ثم أن الشجرة مثل اللغة من الكائنات التي تتجلى فيها صنعة الخالق والمخلوق.

(1) اين سينا، المرجع نفسه، ص60.

(2) مجلة الثقافة المذكورة سابقا، ص90.

فالخالق أنزل من السماء الماء وأنبت الشجر وعلم آدم الأسماء كلها، وجعله في الأرض خليفة، والإنسان زرع الشجر وتعهدها بالسقي والإصلاح، وجعل من الأسماء لغة ووصفها ونماها إلخ، ويمكن الذهاب بعيدا في المقارنات بين نشأة الشجرة ونموها وإنجابها واستغلال، وتحويلها إلى مصنوعات مختلفة الأشكال والمنافع وما يقابل ذلك، في مراحل نشأة اللغة وتطويرها وتنوعها واستعمالها وتحريفها فما أشبه الأولى بالثانية.

ولنعود الآن إلى ورود الشجرة في القرآن الكريم: لقد ورد ذكر الشجرة في ست وعشرين 26 موضعا، تسعة عشر 19 منها بلفظ (الشجرة) وسبعة 07 بلفظ (الشجر)، وما ورد منها بلفظ الشجر في المعنى المجازي "المثالي" أربعة عشر 14 موضعا، تبرز الشجرة من خلالها في شكل نموذجي:

نموذج الشجرة الطيبة . سورة إبراهيم الآية 24

نموذج الشجرة المباركة . النور 35، القصص 30.

ونموذج الشجرة الخبيثة . إبراهيم25، الإسراء30 .

الشجرة الملعونة (شجرة الزقوم) . الصافات62.

وهنا شجرة ثالثة سماها إبليس –ادعاء– شجرة الخلود لإغراء آدم بها، ويمكن إلحاقها بالشجرة الخبيثة الملعونة، والجدير بالملاحظة أن ذكر الشجرة يجر في سياقه معاني لا تنتسب عادة إلى السجل اللغوي الذي تدور فيه معاني الشجرة، من ذلك معنى الكلام، يقول الله تعالى﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاء ﴾الآية 24 من سورة إبراهيم".

وقوله تعالى ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ الآية 27 سورة لقمان".

ومعنى القول: يقول الله تعالى ﴿ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ ﴾ الآية 26 إبراهيم، وقوله تعالى في الآية 27 من سورة إبراهيم ﴿ يُثَبِّتُ اللّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللّهُ مَا يَشَاء﴾.

ومعنى الدلالة: ﴿ فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى﴾ هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى" الآية 120 سورة طه.

ومعنى النداء: ﴿ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ ﴾ الآية 22 الأعراف.
﴿ فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِن شَاطِئِ الْوَادِي الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَن يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴾ الآية30، القصص.
ومعنى الوحي: ﴿وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ﴾ الآية 68 النحل.
ومعنى الإنزال: ﴿ هُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ﴾ الآية 10 النحل.
ومعنى الإنشاء: ﴿ أَأَنتُمْ أَنشَأْتُمْ شَجَرَتَهَا أَمْ نَحْنُ الْمُنشِؤُونَ ﴾الآية 72 الواقعة.
ومعنى المبايعة: ﴿ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ ﴾ الآية 18 الفتح.
ومعنى التكذيب: ﴿ لَآكِلُونَ مِن شَجَرٍ مِّن زَقُّومٍ ﴾ الآية 52 سورة الواقعة ﴿... وَمَا جَعَلْنَا الرُّؤيَا الَّتِي أَرَيْنَاكَ إِلاَّ فِتْنَةً لِّلنَّاسِ وَالشَّجَرَةَ الْمَلْعُونَةَ فِي الْقُرْآنِ ... ﴾ الآية60 من سورة الإسراء.
ومعنى الفتنة: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لَكَ إِنَّ رَبَّكَ أَحَاطَ بِالنَّاسِ وَمَا جَعَلْنَا الرُّؤيَا الَّتِي أَرَيْنَاكَ إِلاَّ فِتْنَةً لِّلنَّاسِ وَالشَّجَرَةَ الْمَلْعُونَةَ فِي الْقُرْآنِ وَنُخَوِّفُهُمْ فَمَا يَزِيدُهُمْ إِلاَّ طُغْيَانًا كَبِيرًا ﴾الآية 60 سورة الإسراء.
وكذلك قوله تعالى ﴿ أَذَلِكَ خَيْرٌ نُّزُلًا أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِّلظَّالِمِينَ الصافات إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ ﴾ سورة الصافات 62-64.

وفوق هذا كله فإن الشجرة في القرآن الكريم هي القطب الذي تدور عليه قصة آدم عليه السلام وابليس التي أدت إلى هبوط آدم عليه السلام إلى الأرض وبدء محنته فيها. ﴿وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (19) ﴿ فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْآتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلاَّ أَن تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ ﴾ (20) ﴿وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ﴾ (21) ﴿فَدَلاَّهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ (22) ﴿ قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (23) ﴿ قَالَ اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ ﴾ (24) سورة الأعراف.

فكل المعاني القرآنية التي وردت في سياق الشجرة لو جمعت لتلخصت في معنى الكلام، باعتباره مصدرا للخلق والإنشاء، ووسيلة للتبليغ (الوحي، الإنزال) وإطارا للتمثيل (التذكير) وحيلة للفتنة والإغراء. وعرضة للتكذيب وطريقا للخلد.

والآية الوحيدة التي تذكر الشجرة ولا نجد في سياقها هذه المعاني هي الآية التي وردت في سورة النور ﴿الله نُورُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ، مَثلَ نوُرُهُ، كَمْشَكُاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ في زُجَاجَةٍ، الزُّجَاجَةِ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ ذُرِيّ، يُوقَدُ مِنَ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَ شَرْقِيَةٌ، ولاَ غَرْبِيَةٌ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ، نُورٌ عَلَى نُورُ يَهْدِيَ اللهَ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللهَ الأَمْثَالَ لِلْنَّاسِ وَاللهِ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٍ ﴾ (النور: 34).

وهي آية كانت ولا تزال موضوع اهتمام ومصدر إلهام لدى فلاسفة المسلمين، وخير دليل على ذلك ما كتبه "الغزالي" عنها، وما استأنفه عنه بشأنها أخيرا، الأستاذ المرحوم "زكي نجيب محمود" في كتابه الضخم "المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري" خاصة في الفصل السابع الذي سماه "الشجرة المباركة"[1] كما كان للشيخ الرئيس وقفة خاصة عند آخر الآية في الإشارات.

يقول ابن سينا، إن النفس الإنسانية، التي لها أن تفعل، جوهر له قوى وكمالات فمن قواها مالها بحسب حاجتها إلى تدبير البدن، وهي القوة التي تخص باسم العقل العملي، وهي التي تستنبط الواجب في ما يجب أن يفعل من الأمور الإنسانية الجزئية...

ومن قواها ما لها بحسب حاجتها إلى تكميل جوهرها عقلا بالفعل:

فأولاها قوة استعدادية لها نحو المعقولات، وقد يسميها قوم عقلا هيولانيا وهي المشكاة، وتتلوها قوة أخرى تحصل لها عند حصول المعقولات الأولى لها، فتتهيأ بها لاكتساب الثواني: إما بالفكرة –وهي الشجرة الزيتونة– إن كانت ضعفى، أو بالحدس –فهي زيت أيضا إن كانت أقوى من ذلك، فتسمى عقلا بالملكة، وهي الزجاجة والشريفة البالغة منها قوة قدسية، يكاد زيتها يضيء، ثم يحصل لها بعد ذلك قوة وكمال، أما الكمال فإن تحصل لها المعقولات بالفعل مشاهدة متمثلة في الذهن، هو (نور على نور)، وأما القوة فإن يكون لها أن تحصل المعقول المكتسب المفروغ منه، كالمشاهد متى شاءت، من غير افتقار إلى اكتساب، وهو المصباح، وهذا

(1) دار الشرق، ص317.

الكمال يسمى عقلا مستفادا، وهذه القوى تسمى عقلا بالفعل، والذي يخرج من الملكة إلى الفعل التام ومن الهيولاني أيضا إلى الملكة فهو العقل الفعال، وهو النار برأي ابن سينا:

المشكاة ← العقل الهيولاني

المصباح ← العقل بالفعل

الزجاجة ← العقل بالملكة

الزيتونة ←الفكرة

الزيت ←الحدس

النار ←العقل الفعال

نور على نور← العقل المستفاد

كما وجدت تفسيرا فلسفيا سينويا من خلال الموسوعة الفلسفية.

ويتعرض الدكتور مصطفى غالب في موسوعته الفلسفية إلى تفسير الآية الكريمة، من المنظور السينوي في مناسبة ويكاد التفسير أن يكون ذلك الذي أشرت إليه آنفا، ولكن لا بأس من إيراده توخيا للفائدة العامة قال "ابن سينا": فكان أول ما سألتني ما بلغ محمد النبي صلى الله عليه وسلم عن ربه عز وجل "الله نور السموات والأرض، مثل نوره كمشكاة فيها مصباح، المصباح في زجاجة، الزجاجة كأنها كوكب دري يوقد شجرة مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية يكاد زيتها يضيء ولو لم تمسسه نار، نور على نور يهدي الله لنوره من يشاء ويضرب الله الأمثال للناس والله بكل شيء عليم".

فأقول: "النور اسم مشترك لمعنيين، ذاتي ومستعار، والذاتي هو كا قال المشف من حيث هو مشف كما ذكر "أرسطا طاليس"، والمستعار على وجهين، أما الخير وأما السبب الموصل إلى الخير، والمعنى هنا هو القسم المستعار بكلي قسميه، أعني الله تعالى خير بذاته، وهو سبب لكل خير، كذلك الحكم في الذاتي وغير الذاتي، وقوله السموات والأرض، عبارة عن الكل، وقوله تعالى (مشكاة) فهو عبارة عن العقل الهيولاني والنفس الناطقة، لأن المشكاة متقاربة الجدران، جيدة التهيؤ للاستضاءة لأن كل ما يقارب الجدان كان الانعاكس فيه أشد والضوء أكثر وكما أن العقل بالفعل مشبه بالنور، كذلك قابله مشبه بقابله، وهو المشف وأفضل

المشفات الهواء، وأفضل الأهوية هو المشكاة، فالمرموز بالمشكاة هو العقل الهيولاني الذي نسبته إلى العقل المستفاد كنسبة المشكاة إلى النور[1].

والمصباح هو عبارة عن العقل المستفاد بالفعل، لأن النور كما هو كمال للمشف، كما حددته الفلاسفة ومخرج له من القوة إلى الفعل، كذلك العقل المستفاد كمال للعقل الهيولاني ومخرج له من القوة إلى الفعل، ونسبة العقل المستفاد إلى العقل الهيولاني كنسبة المصباح إلى المشكاة، وقوله تعالى (في زجاجة) لما كان بين العقل الهيولاني والمستفاد مرتبة أخرى، وموضع آخر نسبة كنسبة الذي بين المشف والمصباح، فهو الذي لا يصل في العيان المصباح إلى المشف إلا بتوسط وهو المسرجة ويخرج من المسارج الزجاجية لأنها من المشفات القوابل للضوء ثم قال تعالى (كأنها كوكب دري) ليجعلها الزجاج الصافي المشف، لا الزجاج المتلون الذي لا يستشف، فليس شيء من المتلونات يستشف.

وقال تعالى "توقد من شجرة مباركة زيتونة" يعني بها القوة الفكرية التي هي موضوعة ومادة للأفعال العقلية، كما أن الدهن موضوع ومادة للسراج، (لا شرقية ولا غربية) الشرق في اللغة حيث يشرق منه النور، والغرب حيث فيه يفقد النور، ويستعار الشرق في حيث يوجد فيه النور، والغرب في حيث يفقد فيه النور، فانظر كيف راعى التمثيل وشرائطه اللائق به، حين جعل أصل الكلام النور، بنى عليه وقرنه بآلات النور ومعادنها. فالرمز (بقوله لا شرقية ولا غربية) ما أقول، إن الفكرية على الإطلاق ليست من القوى المحضة النطقية التي يشرف فيها النور على الإطلاق، فهذا معنى قوله (شجرة لا شرقية) ولا هي من البهيمية الحيوانية التي يفقد فيها النور، ويمثل بالغرب على الإطلاق، وقوله (يكاد زيتها يضيء ولو لم تمسسه نار) مدح القوة الفكرية[2]

ثم قال (ولو لم تمسسه) يعني بالمس الاتصال والإفاضة وقوله (نار)، لما جعل النور المستعار ممثلا بالنور الحقيقي وآلاته وتوابعه، مثل الحامل الذاتي الذي هو سبب له في غيره بالحامل له في العادة، هو النار وإن لم تكن النار بذي لون، فالعادة العامية أنها مضيئة، فأنظر كيف راعى الشرائط، وأيضا لما كانت النار محيطة بالامهات شبه بها المحيط على العالم، لا

(1) مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفية، ص93.

(2) مصدق غالب، المرجع السابق، ص94.

إحاطة سقفية، بل إحاطة قولية مجازية وهو العقل الكلي وليس هذا العقل، كما ظن "الإسكندر الافردوسي" ونسب الظن إلى "أرسطا طليس" بأن له الحق الأول، لأن هذا العقل واحد من جهة وكثير من حيث هو صور كليات كثيرة فليس بواحد الذات، فهو واحد بالعرض، فهو مستفيد الوحدة ممن له ذلك بالذات، وهو الله الواحد جل جلاله[1].

والحال أن هذه الآية لم تكن منهلا للفلاسفة فحسب ولكن بالخصوص كانت المصدر الأساسي الذي بنى عليه المعتزلة نظريتهم في الكلام[2]، لأن تعدد الحجب الشفافة الفاصلة بين المشكاة والشجرة في الآية يمثل عدد الأغشية التي تفصل بين اللفظ والمعنى عند المعتزلة، بحيث لو انطلقنا من الشجرة التي ترمز إلى المعنى كان التسلسل والتوازي كالآتي:

1) الشجرة 2) الكوكب 3) الزجاجة 4) المصباح 5) المشكاة

1) المعنى 2) الخط 3) العقد 4) الإشارة 5) اللفظ

إن اللغة تضمن تاريخية الإنسان، وذلك بواسطة تقرب اللغة البشر بواسطة النطق والسماع، إذ لا تنفصل إحدى هاتين القدرتين في الأخرى، إن الحوار ووحدته هما سندا واقعنا الإنساني، عبره يسلك البشر الطريق نحو الوحدة[3].

يقول هيدجر "... إذا فكرنا تفكيرا صحيحا، فلن نقول أبدا عن الكلمة إنها توجد، وإنما إنها تهب... فالكلمة ذاتها تعطي والكلمة ذاتها هي الواهبة، ولكن ما الذي تهبه، إنها تهب الوجود... إذن تفكيرنا يبحث عن الكلمة تلك الكلمة الواهبة التي لا يمكن أن توهب، وبفضل هبة الكلمة يتحقق الوجود... وما هو جدير بالتفكير فيه "يبقى" ويظهر واضحا لأول مرة[4].

يتبين مما سبق أن الكلمة "لا تكون" بالمعنى الذي تكون به الأشياء والموجودات ومع ذلك فكينونتها متميزة عن كل الأشياء، ولهذا لا نقول إنها تكون، وإنما إنها "تعطي" إنها تعطي بمعنى العطاء والإهداء وهي تعطي الوجود[5].

(1) المرجع نفسه، ص94.

(2) محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص73.

(3) بشارة صارجي، الاختبار النظري التفسيري للغة عند هيدجر، الفكر العربي المعاصر، العدد 18-19، ص52.

(4) صفاء عبد السلام جعفر، أنطولوجيا اللغة عند هيدجر، ص38.

(5) نفس، ص38.

جوهر اللغة إذن أنها إمكان دائم "خارج الزمان" ويمكن للدلالة أن تأتيها من الخارج فتمنحها الامتلاء وتمنحها القيمة وتخرجها من حالة الحياء حالة الانحراط.

إن الفطرة هي منطلق الإنسان، منها ينهض ويتحرك نحو ما تكون حركته أسهل وعلى النوع الذي تكون به أسهل فينهض إلى العلم والفكر والتصور والتخيل والتعقل، إذن أول ما يفعله الإنسان يكون بالفطرة أي بالملكة الطبيعية وإذا تكرر الفعل تم الاعتياد والتعلم... إن اللغة في مستواها الأول ليست للمعاني وإنما هي فطرة الأمة وذكاؤها في التأمل مع الموجودات وإخراجها من الغموض إلى النور، من الضمور إلى الظهور، فالتسمية والإشارة... دلائل بيان وإفصاح، وحين لا تروق للغة هذه العلاقة الحميمية تستبدلها وتعوضها بالاستعارة والتجوز ذلك أن الاستعارة تسمح بولادة الوجود ثانية[1].

إن اللغة تتوقف على الأمة وفطرتها وذكائها، وذكاء وفطرة هذه الأخيرة مشروطان بمناخ ومزاج واستعداد، ومن خلال تسمية الموجودات لأول مرة، تجلب اللغة الموجودات ابتداء إلى الكلمة وإلى الظهور، وعندما يردد هيدجر دائما أن اللغة "تنطق الوجود" فإنه يعني بذلك أن اللغة "تسمي" الأشياء والموجودات الفردية وتمنحها ماهيتها أو أسلوبها في الوجود، وبذلك فإن العالم يكشف عن ذاته أو ينكشف من خلال اللغة، وهناك فحسب حيث توجد لغة يوجد عالم، والعالم عند هيدجر هو المجال أو الأفق الذي تتكشف به حقيقة الموجودات أو أسلوبها في الوجود؛ ولذلك فالعالم يكون دائما عالما إنسانيا، فاللغة إذن ملك للإنسان وتنتمي إلى عالمه، وهي وسيلته في كشف الوجود المتحجب الذي يحيا فيه، وهي بذلك تكون هبة أو نعمة، بل هي على حد قول هيلدرلن أخطر النعم، فاللغة ليست وسيلة أو أداة يستخدمها الإنسان على نحو ما يستخدم الأدوات، بل إن اللغة ليست هي ما ينطقه الإنسان: فليس الإنسان هو الذي ينطق أو يتحدث اللغة، بل إن اللغة "تنطق وتتحدث" من خلاله ولما كانت اللغة هي مجال الفهم والتفسير، فذلك يعني أن الإنسان يفهم ويفسر من خلال اللغة[2]، يقول الحلاج:

فإن نطقت فكلي فيك ألسنة ∴ وإن سمعت فكلي فيك أسماع

(1) إدريس كثير، عز الدين الخطابي، اللغة مستوى الوجود حول علاقة اللغة بالوجود عند الفارابي، مجلة **، العدد 12، 2009.

(2) سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ص130.

إن اللغة هي مسكن الكينونة حيث يقيم الإنسان وبهذا الشكل يوجد منتميا إلى حقيقة الكينونة التي يحرسها، لا تنحصر الإقامة عند حدود المكان والزمان بل تتجاوزها إلى لغة مع الكينونة وعناية صحيحة، كأن الإنسان هو المقيم الأوحد القادر على إضاعة الكينونة وبالتالي على إضاعة نفسه، أو على إبراز الكينونة في كل ما تنطوي عليه من غنى[1].

إن الإنسان من حيث ماهيته لا يكون إنسانا إلا بقدر ما ينصت إلى نداء اللغة، فاللغة سكن الإنسان الذي يحيا فيه دون أن ينتبه إليه أو يفكر في أمره؛ فهو أبعد شيء عنه وإن كان أقرب الأشياء إليه... حيث توجد لغة يوجد عالم، وحيث يوجد عالم يوجد تاريخ، فاللغة "نعمة" بمعنى أشد أصالة فهي نعمة وضمان لهذا العالم وهذا التاريخ فهي "تضمن" أن يكون في استطاعة الإنسان الوجود بوصفه كائنا أنطولوجيا"[2].

إن مقولة ديكارت الشهيرة، أنا أفكر إذن أنا موجود يمكن استبدالها بعبارة ظاهرية أقرب إلى الواقع الملحوظ، فنقول "أنا أتكلم إذن أنا موجود" يبين أن الوجود قضية لغوية قبل كل شيء.

اللغة هي أداة اتصال وتعبير،و في الاتصال تقبل وعطاء وفي التعبير إبراز وإيصال في اللغة، وباللغة يعبر الإنسان عن جوهر الكينونة وعن جوهر كيانه الإنساني، إن اللغة هي القدرة على الوجود داخل موجود هو أساس الوجود.

(1) بشارة صارجي، مرجع سابق، ص25.

(2) صفاء عبد السلام ضعيف، أنطلوجيا اللغة عند هيدجر، ص111.

المبحث الثاني: في قوى المعرفة والتعلم

أ- في قوى النفس والعقل:

إن الناظر في تراث التفكير العربي يدرك بيسر، أن رواده قد كانوا ينزلون التقاء الإنسان باللغة في لحظة التحديد ذاتها، إذ إن الحد المميز للإنسان لا يتخصص إلا بدخول عنصر اللغة فيه، ففي مستوى التعريف المنطقي للإنسان تمثل الظاهرة اللغوية المحور الفكري الذي تتولد عنه مجموعة الفوارق التمييزية على الصعيد الوجودي والفلسفي عامة، ولا يكاد يخلو تعريف للإنسان سواء على نهج الفلاسفة أو على طريقة المتكلمين أو على طريقة الأدباء واللغويين، من قصر سمة التمييز الإنساني على ظاهرة الكلام، "فهو الحيوان الناطق" فيكون النطق الفصل الذاتي، ضمن عناصر تركيب الحد المنطقي، وهذا ما استوجب اعتبار النفس الناطقة هي الإنسان من حيث الحقيقة[1].

بطرح كيفية حصول المعرفة واكتساب العلم للبحث تصير قوى النفس الإنسانية والحيوانية أيضا، جزءا من الموضوع، إذ أن هذه القوى الأساس اللازم لكل ما يعرف ويتعلم أو يكتسب.

إذن البحث عن الكيفية التي يحصل بها المتكلم على الملكة اللسانية لا يستقل عن البحث في كيفية عمل قوى النفس وعن طيعتها التي توجب لها ذلك العمل[2].

لقد شكل الاهتمام بمسألة العقل والنفس من حيث هو نظر في الإنسان في علاقته بالطبيعة وما بعدها، سواء نظر إلى هذه العلاقة في اتجاه إنتاج المعرفة أو في اتجاه المغامرة بتجربة ميتافيزقية تمكن الإنسان من إعادة النظر في حقيقة ومداه الوجودي.

يقول جابر بن حيان في حدود الأشياء "وحد العقل أنه الجوهر البسيط القابل لصور الأشياء ذوات الصور والمعاني على حقائقها كقبول المرآة لما قابلها من الصور والأشكال ذوات الألوان والأصباغ[3] "أما حد النفس أنها كمال للجسم الذي هو آلة لها في الفعل الصادر عنها، وهذا الحد لها من جهة التركيب؛ وإنما ذكرناه لأنه مجانس لما ذكره أرسطو طاليس فيها إذ

(1) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص62.

(2) محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص27.

(3) عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي عند العرب، ص177.

يقول "إن النفس كمال لجسم طبيعي آلي، ذي حياة بالقوة" وقد بينا ما في هذا الحد من الفساد والقبح، ونقصان منزلة المعتقد به في ردّنا على أرسطو طاليس كتابة في النفس ولكن نضع الكتب لكل محبي هذه العلوم على اختلاف طبقاتهم، ليأخذ منها كل فهيم، بمقدار عقله ومبلغ فهمه، فلهذا ذكرنا الحد في النفس فأما الحد لها، على رأينا، فإنها جوهر إلهي محي للأجسام التي لابستها متضع بملابسة إياها. فانظر يا أخي كم بين الحدين من الفرقان، في الدلالة على جوهر النفس[1].

عرف الكندي العقل ضمن رسالة "الحدود والرسوم" العقل هو جوهر بسيط، مدرك للأشياء بحقائقها.

النفس هي تمامية جرم طبيعي ذي آلة قابلة للحياة، ويقال: هي استكمال أول لجسم طبيعي و آلي، ذي حياة بالقوة، ويقال هي جوهر عقلي متحرك من ذاته بعدد مؤلف[2]، يلاحظ أن الكندي عرض أولا مفهوم الكمال أو التمامية بمفاهيم ثلاثة هي الصورة والماهية والنوع، كما استبدل مفهوم الجسم الآلي أو الجرم الطبيعي ذي الآلة بمفهوم الحي أو الحياة، أما الفرق الثالث فيتمثل في غياب فكرة الأول عن الصورة، في حين يظهر الفرق الرابع والأخير في اختفاء فكرة القوة من التعريف، فصار تعريف النفس بعد كل هذه التعديلات هو صورة الحي أو نوعه، أو ماهية الحياة.

في مناخ هذه التعاريف، وهو مناخ مذهب الكمال، لا نتوقع مبدئيا قيام عداوة بين النفس والبدن، ومع ذلك فإن طبيعة العلاقة بينهما كما يصفها الكندي في هذا السياق غير واضحة تماما[3].

إن الكندي يعبر من جهة أن النفس غير مفارقة تماما، ولكنها من جهة أخرى غير متصلة تماما، أي أنه كان يقبل اتصالهما بالبدن ولكنه يرفض مخالطتها إياه، لأنها ليست من الأشياء التي لا تفارق المادة أبدا ولا من الأشياء التي تتصل بها أبدا.

(1) عبد الأمير الأعسم، نفس المرجع، ص183.

(2) عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي عند العرب، ص177.

(3) محمد المصباحي، من المعرفة إلى العقل، ص8.

فهي تتصل بدون مخالطة ومن جهة أخرى حاول الكندي أن يوجد بين الحياة والنفس إلا أنه اعتبر الحياة مرتبطة ذاتيا بالحي في حين لا ترتبط بالجسم إلا عرضيا، وهذا ما يخالف منطق مذهب الكمال الذي يقول بالعلاقة الجوهرية بينهما، يبقى إذن أن وصف الكندي لهذه العلاقة لا يمكن أن ينتمي إلا لمذهب "الأدواتية" الذي يعتبر الجسم أداة للنفس وليس كمالا لها. وهو المذهب الذي تبناه أرسطو في مرحلته الانتقالية الرابطة بين مرحلة الاعتقاد في مذهب جوهرية النفس الأفلاطوني ومذهبه هو في الكمال، وبالفعل فقد كان الكندي "إن النفس تفعل بالجسم في الجسم" سواء تجاه الوظائف البيولوجية أو بالنسبة للعمليات النفسية والمعرفية[1].

غير أن ولاءه النهائي لمذهب الجوهرية سيظهر في رسائله النفسية.. ذلك أنه سيقدم لنا النفس في هذه الرسائل على أنها جوهر روحاني بسيط مباين للجسم مباينة أنطولوجية.

النفس جوهر روحاني بل بونوراني وإلاهي.

حد النفس: يقول الشيخ الرئيس النفس اسم مشترك يقع على معنى يشترك فيه الإنسان والحيوان والنبات وعلى معنى يشترك فيه الإنسان والملائكة، فحد المعنى الأول، أنه "كمال جسم طبيعي ألي ذي حياة بالقوة" وحد النفس بالمعنى الآخر أنه جوهر غير جسم هو كمال محرك له بالاختيار عن مبدأ نطقي، أي عقلي بالفعل أو بالقوة، والذي والذي بالقوة هو فصل النفس الإنسانية والذي بالفعل هو فصل أو خاصة للنفس الملاكية[2].

ويقال العقل الكلي وعقل الكل والنفس الكلية، ونفس الكل، فالعقل الكلي هو المعنى المعقول المقول على كثيرين، مختلفين بالعدد من العقل التي لأشخاص الناس فلا وجود له في القوام بل في التصور، وأما عقل الكل فيقال لمعنيين لأجل أن الكل يقال لمعنيين: أحدهما جملة العالم، والثاني الجرم الأقصى الذي يقال لجرمه جرم الكل ولحركته حركة الكل، لأن الكل تحت حركته فعل الكل[3].

فعقل الكل إما الكل فيه باعتبار المعنى الأول فشرح اسمه أنه جملة الذوات المجردة عن المادة من جميع الجهات التي لا تتحرك بالذات ولا بالعرض ولا تتحرك إلا بالشوق، وآخر عدة

(1) محمد المصباحي، نفس المرجع، ص10.

(2) عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي عند العرب، ص242.

(3) نفسه، ص242.

هذه الجملة، هو العقل الفعال في الأنفس الإنسانية. وهذه الجملة هي مبادئ الكل بعد المبدأ الأول والمبدأ الأول هو مبدع الكل، وأما الكل منه باعتبار المعنى الثاني، فهو العقل الذي هو جوهر مجرد عن المادة من كل الجهات وهو المحرك بحركة الكل على سيل التشويق لنفسه ووجوده أول وجود مستفاد عن الموجود الأول، وأما النفس الكلية ونفس الكل، فالنفس الكلية هي المعنى المقول على كثيرين مختلفين بالعدد في جواب ما هو التي كل واحد واحد منها نفس خاصة لشخص ونفس الكل على قياس عقل الكل جملة الجواهر الجمسانية التي هي كمالات مدبرة للأجسام السماوية المحركة لها على سبيل الاختيار العقلي والجوهر الجسماني الذي هو كمال أول للجرم الأقصى يحركه بحركة. الكل على سبيل الاختبار العقلي، ونسبة نفس الكل إلى عقل الكل بنسبة أنفسنا إلى العقل الفعال، ونفس الكل هو مبدأ قريب لوجود الأجسام الطبيعية ومرتبة في نيل الوجود بعد مرتبة عقل الكل، ووجوده فائض عنه[1].

نستطيع أن نميز في تحليل ابن سينا لطبيعة النفس الإنسانية ووظائفها لحظات أساسية ثلاث، فقد نظر إليها في البداية نظرة وظيفية وجودية بالمعنى الحسي، مما حدا به إلى استعمال مفهوم الكمال لوصف أفعالها وانفعالاتها وأشكال تجلى وجودها، ثم بعد ذلك تأمل حقيقتها عبر نظرة أنطولوجية لتنكشف جوهرا قائما بذاته وأخيرا نظم إلى هذا الجوهر نظرة ميتافيزقية ليجد أنه بأصله وماهيته إلى عقل مفارق[2].

لقد استعمل ابن سينا مفهوم الكمال أو الصورة لتعريف النفس بشكل منهجي واسع فلم يعد الكمال لديه مجرد مناسبة للإشارة العابرة إلى موقف أرسطو، كما كان الشأن عد الكندي، بل بات الأمر يتعلق عنده بتبنى نظرية الكمال بكل مركباتها من المفاهيم والمناهج المستقاة من ميادين متباينة تنتمي إلى علوم المنطق والطبيعة والبيولوجيا والسيكولوجيا والأنطولوجيا.

(1) عبد الأمير الأعسم، نفس المرجع، ص243.

(2) من المعرفة إلى العقل، م.س، ص46.

وهذا ما جعل مفهوم الكمال عند ابن سينا يحمل ثقلا مذهبيا وإيديولوجيا كبيرا في فلسفتة بصفة عامة[1]. والمتتبع للتطورات التي مرت بها مسألة النفس عند فخر الدين الرازي يجده في النهاية يتبنى ما ذهب إليه ابن سينا فهو يرى:

1- أن الإنسان يشعر بذاته مع ذهوله عن كافة أعضائه مما يدل على أن حقيقة غير جسمه.

2- أن جسم الإنسان دائم التحلل والتغير، مع أن الإنسان يعلم أنه هو الذي كان قبل اليوم، فلو كانت النفس هي هذا الجسم أو شيئا جسمانيا لتحلت وتبدلت، ولنتج عن ذلك أن الواحد منا لا يحص بأنه هو ثابت مستمر.

3- أن المدرك لجميع الإدراكات شيء واحد في الإنسان، ولا يجوز أن يكون هذا الشيء هو البدن، لأن الجسم من حيث هو جسم لا يكون مدركا، ولا يصح أن يقال أنه صفة حالة البدن: لأنها لو كانت قائمة كل أجزائه لأصح كل جزء منه سميعا بصيرا ولو فرض أنها موجودة في بعض أجزائه لكان في البدن الإنساني عضو هو السامع المبصر المتفكر العاقل، ولسنا نجد ذلك العضو، وإذن النفس غير البدن وغير صفة حالة البدن[2].

النفس عند الغزالي:

ينظر الغزالي إلى النفس، العقل في كتاب معارج القدس باعتبارات متباينة من حيث هي مبدأ أو معنى أو كمال أو جوهر، فحينما كان ينظر إليها بالإضافة إلى الفعل، تتجلى على أنها مبدأ له، وعندما تؤخذ بالقياس إلى الحمسية تغدو معنى مضافا إليها أو علة أفعال مرتبطة بها، كالأفعال البنائية، -من تغذية وتولد ونحو- والأفعال الحيوانية من حركة وإدراك، والأفعال الإنسانية كالعقل، أما متى تم النظر إليها من زاوية الإنسان ككل، فإنها تصبر جوهرا له أي حقيقة الأدمي وذاته[3].

وما يهمنا الآن من معن النفس ليس هو إضافتها إلى الفعل أو إلى الجسم، بل هو نسبتها إلى الإنسان ككل، أي دلالة جوهرية النفس وليس مبدئيتها ومعناها، فهل يستعمل

(1) من المعرفة الى العقل مرجع سابق ، ص46.

(2) محمد صالح الزركات، ص471.

(3) محمد المصباحي، من المعرفة إلى العقل، بحوث في نظرية العقل عند العرب، ص96.

الغزالي الجوهر بمعنى الصورة الخاصة بالإنسان والتي تدل على حقيقة الآدمي وذاته من حيث هو مرتبط بالجسم، فيكون معنى الجوهر هو الصورة الجوهرية التي يدل عليها مفهوم "الكمال" أم يكون معنى الجوهر هو الحقيقة المفارقة للجسم مفارقة جذريته؟

يستعمل الغزالي لغة: "الكمال" ليعرف مختلف النفوس النباتية والحيوانية والإنسانية، فكل هذه النفوس بما فيها النفس الإنسانية تشرك في تحديد عام وهو أنها "كمال أول الجسم آلي" وتختلف فقط من جهة الوظائف المنوطة بها.

النفس النباتية: هي ذلك الكمال الذي يقوم بوظائف التغدي والنحو والتولد وكمال النفس الحيوانية هو الذي يقوم بالإدراك الجزئي والتحرك بالإدارة، في حين تظهر في تعريف كمال النفس الإنسانية أفاعيل العقل من اختيار بالعقل واستنباط بالرأي وإدراك للأمور الكلية[1].

النفس أفعالها:

إن النفس عند ابن سينا لها دور بالغ الأهمية فيما يتعلق بالمعرفة عنده فحديثه عن المعرفة هو في الواقع حديث عن النفس وتقسيمه لها، فمشكلة المعرفة هي مشكلة النفس البشرية فإذا كان ثمة معرفة عقلية فهناك نفس عاقلة وإذا كانت هناك معرفة حسية فهناك النفس الخالصة المتطهرة أي أن النفس هنا تقف خلف كل نوع من أنواع المعرفة[2].

يقول الشيخ الرئيس إدراك المعقولات للنفس بذاتها وإدراك المحسوسات إنما هو للنفس بواسطة الحواس فليس للحاسة إلا مباشرة المحسوسات وانفعالها عنها وذلك لأن الحاسة عند انفعالها عن المحسوس قد تكون النفس غافلة ولا يحصل الإدراك مع انفعال الحاسة، فتبين أن الإدراك إنما هو للنفس فإنها تدرك الصور المحسوسة بالحواس وتدرك صورها المعقولة بتوسط الصور المحسوسة، وبتحليل هذا النص يتضح أن النفس واحدة في فكر ابن سينا أفعالها متعددة ومتنوعة بل عن النوع الواحد من أفعالها يختلف من حيث الشدة والضعف كما يختلف في السرعة والبطء فالظن يخالف اليقين.

(1) مرجع سابق، ص96.

(2) عبد الفتاح العيسوي، نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، ص71.

فالظن يخالف اليقين والحدس يخالف التعليم من حيث سرعة الفهم كما أن أفعال النفس تختلف أيضا من حيث الملكة والعدم والشك والاعتقاد والخوف والطمأنينة ولكنه لا يؤثر أبدا في وحدة النفس هذا يؤكده ابن سينا نفسه بقوله "فالأفعال المختلفة بالشدة والضعف مبدؤها قوة واحدة لكنها تارة تكون أتم فعلا وتارة تكون أنقص فعلا ولو كان النقصان يقتضي أن يكون هناك للأنقص قوة غير القوة التي للأتم لوجب أن يكون عدد القوى بحسب عدد مراتب النقصان والزيادة التي لا تكاد تتناهى بل القوة الواحد يعرض لها تارة أن تفعل الفعل أشد وأضعف بحسب الاختيار وتارة بحسب مؤاتاة الآلة وبحسب عوائق من خارج". وما يلاحظ من اختلاف في الأفعال الصادرة عن الأجسام الطبيعية الحسية فات من اختلاف عدد قوى النفس التي تكون لكل نوع، بحيث يكون للنفس التي تجعل من جسم طبيعي حي حيوانا عدد محدود من القوى، وإذا انضمت إليها قوة أخرى (النطق) مثلا حصل الانفصال بحيث يكون المجمع (قوى النفس الحيوانية وقد انضمت إليها قوة النطق)[1].

أفعال النفس الحيوانية والنفس الإنسانية:

و يرى ابن سينا أن الحيوان أعلى مرتبة من النبات، وأن الإنسان أعلى مرتبة منها معا، ويقول بأن هنا الاختلاف في المراتب يعود إلى درجة اعتدال تركيب العناصر، المكونة لإحساسهما[2].

إن العناصر إذا امتزجت امتزاجا أكثر اعتدالا (يقيل) الجسم النفس النباتية "ولأن النبات يغتذي بذاته، فله قوة غازية، ولأن النبات بنمي بذاته، فله قوة منمية، ولأن من النبات ما يولد المثل، ويتولد عن المثل بذاته فله قوة مولدة" ومن هنا يعرف الشيخ الرئيس النفس النباتية بأنها "كمال أول لجسم طبيعي آلي، من جهة يتولد ما يتولد ويربو ويغتذي[3].

وبعد النبات يأتي الحيوان الذي يكون امتزاج العناصر فيه أكثر اعتدالا منه في النبات، وتبعا للوظائف التي تقوم بها، تعرف النفس الحيوانية بأنها "كمال أول لجسم طبيعي آلي من

(1) محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص36.

(2) ابن سينا، دراسات في الفكر العربي الإسلامي، أرثور سعيد، ص172.

(3) ابن سينا، النجاة، ص157.

جهة ما يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة" وبالاتفاق مع ذلك يكون للنفس الحيوانية قوتان: محركة ومدركة وتتفرع القوة المحركة إلى فاعلة وباعثة. وهذه الأخيرة تنقسم إلى شهوانية وعضبية.

والقوة المدركة تنقسم إلى "إدراك من خارج وإدراك من داخل" والإدراك من الخارج يكون بالحواس، وهي البصر والسمع والشم والذوق واللمس. وهذه الحاسة الأخيرة —اللمس يمكن اعتبارها حبسا يضم أربع قوى مختلفة منتشرة في كافة مناطق الجلد، هي القوة التي تميز بين الرطوبة واليبوسة والقوة التي تميز بين الصلابة والليونة، والقوة التي تيمز بين الخشونة والملاسة[1]. وبين قوى الإدراك من داخل يأتي "الحس المشترك" وهو القوة التي تقبل بذاتها الصور (المنطبعة) في الحواس الخمس، وتليها "القوة الصمورة" (الخيال) وهي تحفظ الصور التي قبلها الحس المشترك من الحواس الخمس، ويستبقيها بعد غيبة المحسوسات وفي مرتب أعلى تأتي "القوة المتخيلة" (بالقياس إلى النفس الحيوانية) أولا القوة المفكرة "بالقياس إلى النفس الإنسانية". ومن شأن هذه أن تركب بعض ما في الخيال مع بعض، وتفصل بعضه الآخر عن بعض، بحسب الاختيار، وتلي ذلك (القوة الوهمية) وهي تدرك المعاني غير المحسوسة الموجودة في المحسوسات الجزئية كالقوة الحاكمة بأن الذئب مهروب منه وبأن الولد معطوف عليه[2]، وآخر القوى المدركة عند الحيوان هي (القوة الحافظة (الذاكرة) تحفظ (المعاني) التي تدركها القوة الوهمية، إن نسبة هذه القوة إلى القوة الوهمية هي كنسبة الخيال إلى الحس المشترك، أما نسبة القوة الوهمية إلى المعاني فهي كنسبة القوة المتخيلة إلى الصور الحسية، ولكي يوضح ابن سينا هذا فيمكن لنا أن نقف على أن القوى التي للمعادن والنباتات والحيوانات هي قوى متفاوتة بالكيف، لكن ابن سينا يركز اهتمامه على اشتراك هذه القوى فيما بينها على الوحدة التي تلفها فالقوى من حيث هي قوى، إنما تكون مبادئ لأفعال معنية بالقصد الأول، لكنه يجوز أن تكون القوة الواحدة مبدأ لأفعال كثيرة بالقصد الثاني بأن تكون تلك كالفروع، فلا تكون مبدأ لها أولا[3].

(1) نفسه، ص173.

(2) النجاة، ص275.

(3) ابن سينا، النفس، ص183.

وفي رسالة "العشق" مثلا يدرج في عداد "العشق الطبيعي" فعل القوى التي للجماد وللنبات على السواء، فهذه وتلك موجهة لتحصيل غاية ما، وهي لا تقصر عن تحصي لغايتها ما لم يعرض طرقها عائق ما وذلك كالحجر، فإنه لا يقصر عن طلب موضعه الطبيعي والسكون فيه إلا من جهة عارض قهري. وكالقوة المغذية فإنها تمضي في تحصيل الغذاء وتمثله (ما لم يصدها عنه مانع غريب).

أما "العشق الاختياري" المميز للحيوان وحدة، فإن فعله قد يصطدم بعوائق داخلية، بفعل (المركز الكابحة) في المخ، وذلك "مثل الحمار فإنه، إذا لاح له الذئب متوجها نحوه، أقصر عن قضم الشعير، وأمعن في الهرب لإدراكه أن ما يتصل به من ضرر العارض أرجح من منفعة المعرض عنه[1]، ومن منظار تدرج الانتقال من قوى الإدراك عند الحيوان إلى النشاط الذهني عند الإنسان تكتسب أهمية خاصة القوة الوهمية التي تميز مذهب ابن سينا عن غيره من مذهب المفكرين العرب المسلمين (الذين أوكلوا مهماتها إلى القوة المتخيلة)، فالقوة الوهمية، كما نعلم تدرك في الجزئيات "المعنى" أي التصور العام، ويشرح ابن سينا أن الفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى هو أن الصورة تدرك بالنفس الباطنة والحس الظاهر معا، لكن الحس الظاهر يدركها أولا، ثم يؤديها إلى النفس، وذلك مثل إدراك الشاة لصورة الذئب أي لشكله وهيئة ولونه، صورة الذئب تدركها النفس الباطنة، لكنها تدرك أولا بالحس الظاهر، أما المعنى فتدركه النفس من المحسوس، من غير أن يدركه الحس الظاهر أولا، وذلك مثل إدراك الشاة لمعنى العداوة في الذئب، وهو الذي يدعوها إلى الخوف منه والهرب عنه[2]، فالشاة، لا تدرك معنى العداوة في الذئب فحسب، بل وتحكم على هذه العداوة فالحكم عند ابن سينا، ليس قصرا على القوى المعرفية العقلية للنفس البشرية وإنما يرافق أيضا القوى المعرفية الدنيا، بما فيها الحواس.

إن مقدرة الحيوان على تكوين (المعاني) يحدد عند الشيخ الرئيس مقدرة أخرى، تقرب مملكة الحيوان من عالم البشر، هي المقدرة على خلق أشياء اصطناعية "فالحيوانات وخاصة للطير صناعات فإنها تصنع بيوتا ومساكن، لا سيما النحل، لكن ذلك ليس مما يصدر عن

(1) دراسات في الفكر العربي الإسلامي، م.س، ص184.

(2) نفسه، ص185.

استنباط وقياس، بل عن إلهام وتسخير وذلك ليس مما يختلف ويتنوع، وأكثرها لصلاح أحوالها وللضرورة النوعية وليس للضرورة الشخصية[1].

على قمة القوة النفسانية تتربع (النفس الإنسانية) التي هي كمال أول لجسم طبيعي آلي من جهة يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكري والاستنباط بالرأي ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية، إن النفس البشرية تقوم على النشاط الذهني الصرف بأفعال، لذلك كان أن اختصب بأنها حيوان ناطق، هي للقوى المذكورة كلها، والشكل سيوضح ذلك الشكل[2].

– في قوى المعرفة

أ– المعرفة الحسية:

يقول ابن سينا إن "الحس معرفة وإن العقل علم"

ليست المعرفة الحسية في فكر ابن سينا ما يقابل المعرفة العقلية كما أنه لم يقصد بها المعرفة القاصرة تماما على الحس والمفسرة له تفسيرا ماديا منكرة دور العقل وإنما المعرفة الحسية عند ابن سينا درجة من درجات المعرفة كلها لأن المعرفة عنده نسق كامل وسلم تصاعدي يتكون من ثلاث درجات أساسية لا تكفي درجتان لبلوغ الغرض المنشود فالمعرفة الحسية أساسية ولا غنى عنها، فإذا كان من مهام العقل أن يدرك المعقولات فإننا لا يمكن أن ندرك المحسوسات إلا بالحس. فالمحسوسات عند ابن سينا هي المدركات بالحواس الخمس[3]. وعلى هذا فابن سينا تابع للفيلسوف المشهور أرسطو فيما قرر أرسطو بقوله "من فقد حسا فقد علما، أما ابن سينا فيقول (أن من فقد حساما فقد يجب أن يفقد علما ما أي العلم الذي يحرك النفس إليه ذلك الحس فلا يمكنه أن يصل إليه وذلك أن المبادئ التي منها، وذلك أن المبادئ التي منها يتوصل إلى العلم اليقيني برهان واستقراء أي (الاستقراء الذاتي) ولا بد من استناد الاستقراء إلى الحس[4].

(1) نفسه، ص186، كذلك النجاة، ص93.

(2) الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي، ص37.

(3) نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي ص73.

(4) ابن سينا، النفس، ص109.

*** الحواس والإدراك الحسي عند ابن سينا:**

يقدم ابن سينا الحواس على أنها قوى مرتبة في أعضاء خارجيه، كل منها مهيأ لأن ترتسم فيها صور صنف من المدركات الحسية، ولأن تتصور بمثل الصورة المحسوسة لأن "الحاس في قوته أن يصير مثل المحسوسات بالفعل، إذا كان الإحساس هو قبول صورة الشيء مجردة عن مادته فيتصور بها الحاس، فالمبصر هو مثل المبصر بالقوة، وكذلك الملموس، والمطعوم وغير ذلك[1]. ومما يراه ابن سينا شرطا في أخذ صورة المحسوس حضور المادة عند الحاسة ووقوع النسبة بينهما، بحيث إذا زال ما بين الصورة ومادتها من نسبة تعطل ارتسام الصورة في الحاسة وبطل الإدراك، إذن كل حاسة تحتاج في وجود الصورة فيها إلى وجود مادتها ومما أورده ابن سينا في الشرط المذكور قوله في الحاس.

"ولا يمكنه أن يستثبت تلك الصورة إن غابت المادة، فكأنه لم ينتزع الصورة إن غابت المادة[2].

ومن المعروف أن الشيء الموجود الخارجي يتكون في فكر ابن سينا من مادة وصورة، والإدراك هو أخذ صورة الشيء في حين أن درجة الإدراك تختلف على حسب القوة المدركة وكذا درجة التجريد ذاتها تختلف باختلاف هذه القوة، وتدرك الصوت في مادة محسوسة. وخلاصة القول أن الحس الخارجي هو أول القوس المدركة في الإنسان وأن يدرك الصورة مع المادة ولا يمكنه تجريد الصورة عن المادة الحاملة للصورة ومعنى ذلك أن الحواس الخارجية تدرك الشيء برمته إلا أن الصور تتأثر بالمادة ولا تستطيع أن تميز بين ما هو ذاتي لأن ذلك من شأن القوى العقلية، فالصور العقلية غير الصور الحسية غير الصور المتخيلة ويتوقف ذلك على الصفات الموجودة في المادة من حيث الكم أو الكيف أو الوضع لأن إدراك الكيفيات شرط من شروط الإدراك الحسي[3].

(1) ابن سينا، المرجع نفسه، ص51.

(2) المرجع نفسه،

(3) نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، ص75.

*** كيفية تكوين المعرفة الحسية:**

إن المعرفة الحسية تمر بمراحل كثيرة قبيل أن يصبح الشيء مدركا وكل مرحلة تمهد للمرحلة التالية لها وأول هذه المراحل هو الإحساس فنحن نعلم أن الحواس الخارجية تتأثر بالمحسوسات الموجودة بالخارج، وكل حاسة من هذه الحواس لها محسوسها الخاص ومن المستحيل أن تدرك حاسة ما تدركه الأخرى، ولكي يتم هذا الإحساس لا بد أن تنفعل الحاسة بمحسوسها إذ بدون هذا الانفعال ليس سمة إحساس ذلك لأنه ما لم يحدث في الحاسة أثر من المحسوسات فهو عند كونه حاسا بالفعل وكونه حاسا بالقوة على مرتبة واحدة و يجب إذا حدث فيه أثر من المحسوس أن يكون مناسبا له لأنه إن كان غير مناسب لماهيته لم يكن حصوله إحساس به فيحبب أن يكون الحاصل في الحس صورته المتجردة عن مادته، لكن الحس لا يجرد هذه الصورة تجريدا تاما في هذه المرحلة الأولى التي هي الإحساس نجد أن الحواس لا تعلم أن للمحسوس وجودا لأنه هذا ليس شأنها هو انفعال آلاتها عن المحسوس الخارجي وإيصال هذا الأثر إلى القوة الأخرى والحواس، وإنما تفعل ذلك لمناسبة بينها وبين موضوع الحس الخارجي، فاليد تحس بحرارة أو برودة والبصر يفعل عن لون المبصر لكن من شأن الحواس الحكم بل الإحساس فقط أي حصول أثر من المحسوس، فيها وانفعالها على الأثر[1].

"فالإحساس هو أول عناصر الحياة الوجدانية أعني أن أول معرفة تدخل إلى النفس هي معرفة حسية وأول انفعال تتأثر به صادر عن مثل هذه المعرفة، فالإحساس هو الفعل الذي به يدرك الحس الظاهر موضوعه وهو أيضا التأثر اللاذ أو المؤلم المصاحب لذلك الإدراك والناشئ من تأثير الموضوع على الحاسة[2].

من شروط الإدراك الحسي:

1- يؤكد ابن سينا أن من العلامات الأساسية المميزة للإدراك الحسي هو أنه إدراك لا يتم إلا بآلة جسمانية في مقابل الإدراك العقلي الذي يتم بالعقل ذاته الذي هو جهر لا مادي، فالإدراك الحسي بنوعيه الظاهر والباطن لا يتم إلا بواسطة آلة مادية هي الوسيلة الوحيدة لهذا الإدراك وعلى هذا يذهب الشيخ الرئيس أن المدرك من القوى للصورة الجزئية الظاهرة على هيئة

(1) عبد الفتاح العيسوي، نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، ص76.

(2) ابن سينا، البرهان، تحقيق أبو العلا عفيفي وارجعه إبراهيم مذكور، القاهرة، 1956، ص60.

غير تامة التجديد والتفريد عن المادة ولا مجردة أصلا عن علائق المادة ولا مجردة أصلا عن علائق المادة كما تدل الحواس الظاهرة فالأمر في احتياج إدراكه إلى آلات جسمانية واضح سهل[1].

وذلك لأن الصور الجزئية التي تدركها هذه الحواس إنما هي صور مادية محسوسة ومثل هذه الصور لا تكون حاضرة إلا عند حسي هذا لأن من طبيعة الحس إدراك الجزئي ومن طبيعة العقل إدراك الكلي فمدرك الجزئي هو آلة مادية، تدرك موجودا جزئيا ماديا واقعا أمامها على مسافة معنية، وقد فطن إلى هذا الشرك وهو الإدراك ويلعب اهتمام النفس دورا كبرا في عملية الإدراك[2]، ذلك أن النفس إذا كانت منتبهة إلى موضوع إلى موضوع معين أدركته وتذكرته إما إذا كانت مشغولة عنه بغيره من الموضوعات فإنها لا تتذكر، أو تعرفه "إذا وقع الحس على شيء ولم تدركه النفس لانشغالها ببعض شواعلها من فكر أو غفلة وإقبال على غيره فالحس مشترك عند حصوله فيه لا يتمكن من أن يؤذيه إليها أولا يحصل فيه لكون النفس مشغولة بما هي منصته إليه فلا يحصل له، إذن فالإدراك أي كان نوعه لا يمكن أن يتم إلا من خلال وجود الانتباه.

2– ومن شروط الإدراك الحسي هو المحسوسات وهي كل ماعدا الذات، فالمحسوسات تمثل شرطا رئيسيا من شروط الإدراك الحسي ومن المحال أن يدرك الإنسان هذه المحسوسات عن طريق التأمل الداخلي، أو أن معرفتها فطرية يولد الإنسان حاملا لها حيث تنمو بنموه[3].

إن النفس ليست عالمة وليت جاهلة، إنها قوة بوسعها أن تعلم وتدرك إذا هيئت لذلك وتوافرت شروطا معينة منها وجود المدرك في الخارج.

ومن شروط الإدراك الحسي سلامة الحواس وخلوها من الآفات لأن الإدراك الحسي قائم على الحواس بنوعيها ومرتبط بها ارتباطا وثيقا، فإذا كانت هذه الحواس فاسدة أو معطلة فإنها بالطبع لا تؤدي مهمتها ولا تقوم بدورها وهو نقل المحسوس إلى النفس وبخاصة أن هناك من المعارف ما لا يكتسب إلا بالحس وعلى هذا فإن من فقد حسا فقد علما كان من الممكن أن

(1) نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، ص77.
(2) نفس المرجع السابق، ص77.
(3) نفسه، ص77.

يحصل عليه بواسطة هذا العضو الحسي، فمثلا العمى لا يدرك حقيقة اللون ولا يستطيع أن يميز بين الألوان فهي عنده أسماء بلا مسميات وكذلك السمع.

3- ومن شروط الإدراك الحسي أيضا، أن المدرك له شروط لا بد أن تتوافر حتى يمكن للنفس أن تدركه أو حتى تتمكن الحواس من الانفعال عنه انفعالا معقولا، فالشيء أكان صغيرا للغاية لا يستطيع الحس رؤيته، وأن كان بعيدا عن الحواس لم تنفعل به وإن كان قريبا جدا من منع الحس أيضا من إدراكه وتمييزه فالشيء لكي يتمكن من إدراكه لا بد أن يكون على بعد محدد من المدرك وأن تكون له هيئة معينة وكيفية معينة لأن الحاسة لا يمكن أن تنفعل عن الشيء إلا إذا كان مختلفا عنها في الكيفية، فلا تدرك حاسة اللمس الشيء الماثل لها تماما، على أن هذه الكيفية التي يجب أن تكون مختلفة عن كيفية عضو الحس حتى ينفعل عنها لا يجب أن تكون شديدة جدا أو ضعيفة جدا، إذ أنها في هذه الحالة أو تلك لا تستطيع الحاسة إدراكها وتوصيل هذا الإدراك النفسي.

إن ثمة فرق بين القول إن "الحس هو أداة المعرفة الوحيد" وقول الفلاسفة المسلمين أمثال ابن سينا والفارابي بأن المعرفة الحسية تمهد للعقل لإدراك مفاهيم ومعارف أرقى ليست لها أثر في الخارج سواء فيما يخص التصور أو التصديق[1].

وبهذا يكون حصول المعرفة متعلقا بشرطين، ذات مهيأة لأن تدرك، وموجودات خارجة قابلة للإدراك يقوى المعرفة المهيأة لإدراك الصور الحسية واختزانها يحصل للمتكلم المعرفة بصور الألفاظ اللغوية، وهي مقترنة بالصور الحسية أو بالمعاني المدركة بالوهمية، وبالقوة المركبة التي من شأنها أيضا تحليل ما تتركب منه الصورة الواحدة تحصل له المعرفة بالتصويتات الأساس للغة، أو الصور الصوتية التي تنحل إليها الألفاظ اللغوية المستعملة من قيل من يحيط، المختزن صورها في قوته المصورة[2].

وبالقوة المركبة كيف ما كان مبدأ التركيب أو المشغل إياها تساعدها المصورة بعرض مخزونها عليها والقوى المحركة بالائتمار بأن تبعتها على تحريك أعضاء جهاز التصويت المهيأ للتشكل إلى جهات معينة مشكلة أحيازا ينتج المتلكم بواسطتها تلك التصويتات مفردة أو

(1) أحمد مسعود، نظرية المعرفة، ص42.

(2) اكتساب اللغة في الفكر العربي، ص65.

مركبة في ألفاظ لغوية، وهذه مركبة في صور قولية، لكنه في جميع ذلك يجب أن يكون المتكلم حاكيا لا غير، إذ تبين أنه لا يتحول من مدرك جزئي إلى معرفة جزئي آخر، ومعنى ذلك ليس له أن يعمل إلا ما سمعه من الصور الصوتية المرتسمة في قواه، وهو ما يفسر استعمال ضمير المخاطب حيث يجب استعمال ضمير المتكلم الملاحظ عند بدء الأطفال بالتلفظ[1].

إذن للانتقال إلى أن يعمل المتكلم ما لم يسمعه يحتاج إلى قوى تعليمية فالنفس مستعدة لكافة العلوم والمعارف.

(1) المرجع نفسه، ص66.

المبحث الثالث: في تحصيل المعرفة

– أفلاطون

إن معظم الفلاسفة —ومن بينهم السفسطائيين– كانوا يعتبرون أن الحس هو منشأ جميع التصورات والإدراكات الجزئية والكلية المعقولة وغيرها هي الحواس، كما اعتقدوا أن الطريق الوحيد لاكتساب المعرفة هي الحواس وقد خالف أفلاطون هذا الطرح ورأى أن العلم لا يتعلق بالمحسوسات لأن المحسوسات متغيرة وجزئية زائلة أما متعلق العلم فمن شروطه أن يكون ثابتا وكليا ودائما وأن المعرفة الحقيقية هي إدراك المثل التي تعتبر واقعيات كلية ودائمة وهي من المعقولات وليس من المحسوسات وقد حصلت هذه المعرفة العقلية لروح إنسان في عالم المثل أي قبل أن يأتي إلى هذا العالم ولما نزلت إلى ذلك العالم وخالطت البدن نسيت تلك المثل ولما كانت هذه الموجودات نماذج لتلك الحقائق والمثل التي شاهدتها في عالم المجردات، فإن الروح بمجرد إحساسها بهذه النماذج تتذكر –تلك المثل– فالإدراكات الحاصلة للعقل في هذا العالم ليست أشياء جديدة بل هي تذكر لمفاهيم وعلوم في عالم التجريد والمثل[1].

إن هذه النظرية المنسوبة لأفلاطون تحتوي على عدة أمور أهمها:

1– العقل مقدم على الحس، وإدراك المفاهيم الكلية مقدم على إدراك الجزئيات.

2– طريق كسب العلم هو مشاهدة المثل.

– أرسطو

لكن أرسطو عارض نظرية أستاذه أفلاطون، وأنكر وجود معلومات قبلية بل أنكر وجود الروح قبل البدن، وكذا تقدم العقل على الحس والإدراكات الكلية على الإدراكات الجزئية، إن أرسطو يعتقد أن الروح في البداية تملك استعدادات وهي على حد القوة ولا تملك بالفعل أي معلوم أو مقول وجميع المعقولات التي تكتسبها تأتي تدريجيا في هذا العالم.

وقسم أتباع أرسطو العقل حسب الدرجات المتفاوتة التي يمر بها العقل في سبيل تحصيل العلم ومن قبيل هذا التقسيم، العقل بالقوة العقل بالملكة، العقل بالفعل، العقل المستفاد، وفي

(1) الملكة اللغوية في الفكر اللغوي، السيد الشرقاوي، ص24.

نظرية أرسطو يكون إدراك الجزئيات مقدما، على إدراك الكليات، أي أن العقل يدرك الجزئيات أولا ثم يأخذ بالتجريد والتعميم بواسطة القوة العاقلة، فينتزع الكلية المعاني الكلية[1].

المعرفة عند الفلاسفة المسلمين:

بتطرقنا إلى نظرية المعرفة في الفلسفة الإسلامية نقف عند أراء الرازي وهي بشكلها العام نظرية ابن سينا، بعض النظر عن بعض التفصيلات.

ليس التعلم تذكر النفس لما عرفته في حياتها الأولى قبل اتصالها بالبدن كما يقول أفلاطون، ولكن النفس في مبدأ أمرها، عند الولادة خالية عن كل معرفة، حتى أن الطفل حين يولد لا يعرف أمه، يبد أن النفس —مع هذا– مستعدة للمعرفة إلا أن استعدادها غير كاف، بل هو محتاج إلى شيء آخر يكمله وهو الإحساس بالجزئيات، وللتدليل عل هذا يستعمل الرازي نظرية الفيض التي اعتنقها الشيخ الرئيس، مع فارق واحد وهو أنه قال أن الفياض هو الله على حين كان ابن سينا يقول إنه العقل الفعال آخر العقول الفلكية.

فقد قال الفخر أن (الفياض لتلك التعقلات والعلوم) عالم الفيض ولا تتخصص إفاضته بوقت دن آخر لأمر عائد إليه، بل لأمر يعود إلى النفوس المستعدة لقبول الفيض ولو كان الاستعداد الفطري كافيا لفاضت المعارف من أول نشأة الإنسان، ولما كان الواقع خلاف هذا علمنا أنه لا بد من أشياء أخرى زائدة على الفطرة تعد النفس لتلقي الفيض، وما هذه الأشياء المعدة إلا إحساساتنا بالجزئيات[2]، ويشهد الرازي على هذه النظرية بقوله تعالى "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة"[3].

إن الفخر لم يبين حين تكلم في العقل والمعرفة —ما هو الفياض ولكن بمقدورنا أن نقول إنه يقصد به الله تعالى، لا العقل الفعال ذلك لأنه يقول في موضوع آخر أثناء كلامه في تكوين الأسطقسات أن السبب الموجب لصور العناصر هو المفارق، أما عندهم (يعني الفلاسفة) فهو العقل الفعال، وأما عندنا فهو واجب الوجود تعالى.

(1) أحمد مسعود، مرجع سابق، ص48.

(2) محمد صالح الزركان، فخر الدين الرازي، أراءه الفلسفية والكلامية، ص490.

(3) سورة النحل، الآية 78.

والنفس في تعقلها تندرج في مراتب أربع أشارت إليها الآية الكريمة "أو من كان ميتا، فأحييناه وجعلنا له نورا يمشي به في الناس كمن مثله في الظلمات ليس بخارج منها.

فالمرتبة الأولى – استعداد النفس لكافة العلوم والمعارف وهي المشار إليها في الآية بالموت.

والمرتبة الثانية حصول العلوم البديهية الكلية، ويدل عليها قوله تعالى "فأحييناه".

المرتبة الثالثة: تركب البديهيات ليتوصل بتركيبها إلى المجهولات النظرية. إلا أن المعارف قد لا تكون حاضرة بالفعل، بل تكون بحيث متى شاء الإنسان استرجعها واستحضرها وهذه المرتبة هي المشار إليها بقوله: "وجعلنا له نورا".

المرتبة الرابعة: وهي حضور المعارف بالفعل، وهي المرادة بقوله "يمشي به في الناس".

ولا شك أن الرازي يريد بهذه المراتب الأربع تلك المراتب التي يطلق عليها ابن سينا أسماء العقل الهيولاني، والعقل بالملكة والعقل بالفعل والعقل المستفاد[1]، وسيأتي شرح ذلك بالتفصيل في معرض الحديث عن طبيعة النفس الناطقة وقدرات العقل العملي والعقل النظري. إذا كان الرازي ينهج نهج ابن سينا في كيفية حصول المعرفة علما أن ابن سينا سار على منهج أرسطو، لكنه عمد إلى اختراق مذهب الكمال الأرسطي من الداخل مباشرة ولإفراغه من مضمونه الأرسطي وتحويله إلى سينويه متميزة ولم يكن ليتم له ذلك لولا استعماله للجهاز المفاهيمي الأرسطي بالذات وبكل دراية وعمق، لكن دون التقيد، بمحتواه الفلسفي ولا بنتائجه الإيديولوجية. وهذا ما سمح لابن سينا بأن يقرأ الأرسطية على نحو خاص صارت معه سينويه، ولعل الغموض الذي يكتنف بعض المسائل في المعرفة وضمها لعناصر غامضة أحيانا أخرى أتاح لابن سينا قراءتها بخصوصية تجلت في انعكاسات تصوره للإنسان وللمعرفة[2].

الغزالي وطرق تحصيل العلوم

في بيان طرق تحصيل العلوم يقول الغزالي إن العلم الإنساني يحصل من طريقتين هما التعلم الإنساني والتعلم الرباني. أما التعلم بالطريق الإنساني فيحصل على وجهين:

(1) المرجع نفسه، ص481.

(2) ينظر: في نظرية المعرفة، ص125.

الأول هو التعلم أي استفادة الشخص من الشخص وتشبه نفس المتعلم بنفس المعلم.

الثاني هو التفكر وهو استفادة النفس من النفس الكلية، وإذا كان التعلم يتضمن تناول العلوم من خارج، أي بطريق السماع من أشخاص آخرين فهو يحتاج إلى التفكر من ناحية، ويشير التفكر من ناحية ثانية، وهنا نتساءل ما هو التفكير وكيف يكون به تحصيل العلوم؟

التفكر يقول الغزالي "هو استفادة النفس من النفس الكلية" أي هو اتجاه النفس الإنسانية نحو النفس الكلية التي تشرف بنورها، فينشرح القلب الذي يخرج ما في النفس الإنسانية من القوة إلى الفعل.

يعني أن المعلومات التي تخرج من النفس الإنسانية بعد إشراف النفس الكلية تكون موجودة فيها بالقوة قبل التعلم وقبل التفكر ويوضح الغزالي فكرته هذه حين يقول "إن العلوم مركوزة في جميع النفوس الإنسانية، وكلها قابلة لجميع العلوم ... وإن النفس الناطقة الإنسانية "التي هي أهل لإشراق النفس الكلية عليها ومستعدة لقبول الصور المعقولة عنها بقوة طهارتها الأصلية وصفائها الأولي[1].

ويزيد أيضا فيقول في "الأحياء" إن العلوم مضمنة في غريزة العقل بالفطرة ولكن تظهر في الوجود إذا جرى سبب يخرجها إلى الوجود حتى كأن هذه العلوم ليست بشيء وارد عليها من خارج وكأنها كانت مستكنة فيها فظهرت.

ثم يضيف إن "كل آدمي فطر على الإيمان بالله عز وجل بل على معرفة الأشياء على ما هي عليه أعني أنها كالمضمنة فيها لقرب استعدادها، للإدراك[2].

لكن النفس نسيت تلك المعرفة التي ركزت فيها بالفطرة بسبب بعدها عن الملكوت وحلولها في الجسد واشتغالها بآلات الجسمانية، وفي ذلك يقول الغزالي إن الله خلق الجسد في عالم الشهادة، وبعث الروح ونفخ فيها فصار الروح والجسد كشيء واحد، فتنتهي تلك المعرفة بسبب بعده عن الحضرة وتعلقه بالآلات الجسمانية فأمره الله تعالى بالعبادة، وفي الرسالة اللدنية إن النفس "كانت عالمة أولا الفطرة وصافية في ابتداء الاختراع وإنما جهلت لأنها مرضت بصحبة هذا الجسد الكثيف والإقامة في هذا المنزل الكدر والمحل المظلم.

(1) إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، ص86.

(2) مرجع نفسه، ص87.

إذن، فجهل النفس في عالم الملك والشهادة هو مجرد نسيان يشبه "نسيان العالم إذا مرض، وقد رأينا عالما يمرض بمرض خاص كالرأس والصدر فتعرض نفسه عن جميع العلوم، وينسى معلوماته وتلتبس عليه ويستتر في حافظته وذاكرته جميع ما حصل في سابق عمره وماضي أيامه، فإذا صح وعاد الشفاء إليه يزول النسيان عنه وترجع النفس إلى معلوماتها، فتتذكر ما قد نسيت في أيام المرض، فعلمنا أن العلوم ما فنيت وإنما نسيت وفرق بين المحو والنسيان"[1].

وإذا كان الجهل نسيانا فالمعرفة تذكر، والتذكر ضربان: أحدهما أن يذكر صورة كانت حاضرة الوجود في خلية لكن غابت بغد الوجود، والآخر أن يذكر صورة كانت مضمنة فيه بالفطرة.

ويؤيد الغزالي نظريته من الآيات في قوله عز وجل "لعلهم يتذكرون"[2]، "والله عليكم وميثاقه الذي واثقكم به ولقد يسّرنا القرآن للذّكر فهل من مذكر"[3]، "إنما يتذكر أولو الألباب"[4].

ويكون التذكر بالتعلم والتفكر، فالنفس لا تطلب بالتعلم إيجاد العلم المعدوم، ولا إبداع العقل المفقود، بل إعادتها العلم الأصلي الغريزي. فالأسباب الخارجية التي إذا جرت حصل التذكر ليست أسبابا للعلم في الحقيقة إنما هي أسباب لتذكر علم موجود في الأصل موضوع ي النفس من لدن الله.

والتعلم والتفكر طريقتان لعودة النفس إلى ذاتها وإلى العلوم الأصلية الحاصلة فيها.

وتشبه نظرية الغزالي هنا نظرية أفلاطون التي ضمنها في محاورة "مينون" حيث أظهر على لسان سقراط أن المعرفة التي ظهر أنها كامنة عند أحد (عبيد) مينون من غير أن يتعلمها على أستاذ ما، أو يكتسبها في حياته الحاضرة، ما يعني أنه اكتسبها في زمن آخر، أي حيث كانت النفس قبل حلولها في الجسد في عالم الجواهر الحقيقية –عالم المثل– ثم ضمنها في محاورة

(1) حسن بزون، المرجع نفسه، ص86.

(2) سورة البقرة، الآية 121. سورة إبراهيم، الآية 25.

(3) سورة القمر، الآية 17.

(4) سورة الزمر، الآية 9.

"فيدوروس" حين أظهر أن إدراك المثل أي المفاهيم العامة ليس شيئا آخر سوى تذكر النفس ما كانت تعلمه في عالم المثل[1].

ويختلف الغزالي في تحديد طبيعة العلوم وتحديد التذكر، أن يرى أفلاطون التذكر نتيجة للحوار أي للجدل الذي يولد المعرفة من الذات حسب ما كان يقوله معلمه سقراط، بينما يرى الغزالي التذكر نتاجا للتفكر الذاتي الذي قد يتسبب به تعليم أو سماع (وهما غير الجدال) لكن سبب التذكر يبقى التفكر والابتعاد بالنفس عن الأشغال بالآلات الجسمانية مثلما قد يكون نتاجا للإلهام الإلهي. وهو بهذا المعنى أقرب إلى أفلوطين القائل بالتأمل الذي يرتفع بالنفس إلى الأعلى حيث تتلقى إشراق النفس الكلية[2].

طبيعة النفس الناطقة وقدرات العقل

يثبت القاضي عبد الجبار في عدد من أجزاء المعنى الطبيعة المسندة إلى القوة النطقية و داحضا حجج أصحاب الطبع القائلين بأن تقع المعارف أو بطبع المحل ومستدلا بآيات من القرآن الكريم، على أن المعرفة من أفعال العبد تحصل به الاكتساب ويلزم عن الاكتساب أن تكون ذات القوة النطقية عارية عن العلوم. وفي الجزء الخاص بالنظر والمعارف ساق أكثر من دليل على أن النظر والمعرفة مقدوران لنا وأن العلوم الأولية، أو ما يسميه القاضي عبد الجبار بالعلم الضروري، تحصل للإنسان بالإدراك وقد زوده الله بقوى نفسه مهيأة لأن تتصور بما يلقى فيها من خارج ذاتها[3]*.

وهو مذهب ابن سينا الذي يرى أن طبيعة الشيء المسمى نفسا ناطقة وليس يعني بقولهم نفس ناطقة أنها مبدأ المنطق، بل جعل هذا اللفظ لقبا لذاتها، نظر إليها في مقابل قوى المعرفة ثم في علاقتها أولا بالجهة التي تستفيد منها العلوم الأولية النظرية أو البديهيات وثانيا في علاقتها بجهة تحصل منها الكليات العملية[4].

---

(1) حسن بزون، المرجع نفسه، ص86.

(2) المعرفة عند الغزالي، ص138.

(3) ينظر في القاضي عبد الجبار، النظر والمعارف.

* ينظر كذلك ولمزيد من التفصيل، لزعر مختار حول التصور اللغوي في الفكر الاعتزالي مقاربة تأويلية في مشكلات المعرفة.

(4) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، .

وانتهى ابن سينا إلى النتائج :

1- القوة النطقية غير منطبعة في بنية عضو مادي ولا مدركاتها حالة في جسم أو مادة، وبذلك تنقلت لعلم التشريح وتخرج عن موضوعه، فلم يكن في الإمكان أن يتحدث عن موقع لها في الدماغ.

2- القوة النطقية ليست علوما أولية ولا طريقة انسياق لاكتساب العلم بالمجهول المستحصل عنها.

3- مدركات القوة النطقية من قبيل الكليات، وهي إما نظرية فتكون عقلا نظريا، وإما عملية فهي عقل عملي.

4- العقل النظري قوى متوالية، أولها العقل المطلق وهو القوة النطقية في حالتها البدائية وآخرها العقل المستفاد وهو ما يكتسب من العلوم المتحصلة عن القوة النظرية المرتبة، ويخضع ترتيب هذه القوى للترتيب الكائن بين العلوم الأولية والعلوم المكتسبة منها، وما بين هذه الأخيرة وما يكتسب عنها[1].

إن القاضي عبد الجبار وهو يتطرق إلى العقل لا بد من وضع هذا الرأي في إطار ا المنظومة الفكرية الاعتزالية، ذلك أن العقل يظل أمرا ضروريا لدى المكلف وهو في المرحلة التصاعدية. يريد إثرها معرفة ما يجب فعله وما ينبغي تركه، وهذه المعرفة التي يحتاج إليها المكلف من أجل تجسيد ما أمر به عن طريق صاحب الرعاية المطلقة تتنقسم إلى قسمين:

أحدهما ضروري فطري غريزي يكون أين تكون الفكرة الإنسانية قد التصقت في الذاتية وأصبحت حركيتها في أتم الاستعداد لأن تتلقى كل ما يجعلها تقترب من التخلي بلب الحق الوجودي الذي خلقت من أجله، وهو أمر مطلق –أي عام– يشمل كل نفس خلقت في هذا الوجود وهي تريد أن تعرف سر وجودها عن طريق ذلك.

والثاني مكتسب وهو الامر الذي تستطيع الذات الإنسانية معرفته بعدما يسكن الأمر الضروري الفطري الغريزي ويستولي على جميع التصورات والمبادئ الأساسية[2].

(1) المرجع السابق .

(2) مختار لزعر، التصور اللغوي في الفكر الاعتزالي، ص60.

في طرق اكتساب النفس الناطقة للعلوم

واعلم أن التعلم سواء حصل من غير المتعلم أو حصل من نفس المتعلم متفاوت فإن من المتعلمين من يكون أقرب إلى التصور ولأن استعداده الذي قبل الاستعداد الذي ذكرناه أقوى فإن كان ذلك الإنسان مستعدا للاستكمال فيما بينه وبين نفسه سمي هذا الاستعداد القوي حدسا —وهذا الاستعداد قد يشتد في بعض الناس حتى لا يحتاج في أن يتصل بالعقل الفعال إلى كبير شيء وإلى تحرجي وتعليم بل يكون شديد الاستعداد لذالك كان الاستعداد الثاني حاصل له، بل كأنه يعرف كل شيء من نفسه، وهذه الدرجة أعلى درجات هذا الاستعداد ويجب أن تسمى هذه الحال من العقل الهيولاني عقلا قديما وهو من جنس العقل بالملكة إلا أن رفيع جدا ليس مما يشرك فيه الناس كلهم ولا يبعد أن تفيض هذه الأفعال المنسوبة إلى الروح القدسي لقوتها واستعلائها فياضان على المتخيلة أيضا فتحاكيها المتخيلة أيضا بأمثلة محسوسة ومسموعة من الكلام، على النحو الذي سلفت الإشارة إليه، ومما يحقق هذه أن من المعلوم الظاهر أن الأمور المعقولة التي يتوصل إلى اكتسابها إنها تكتسب بحصول الحد الأوسط، في القياس وهذا الحال الأوسط قد يحصل ضربين من الحصول[1] فتارة يحصل بالحدس والحدس فعل للذهن يستنبط به ذاته الحد الأوسط، والذكاء قوة الحدس وتارة يحصل بالتعليم ومبادئ التعليم الحدسي فإن الأشياء تنتهي لا محالة إل حدوس استنبطها أرباب تلك الحدوس، ثم أدوها إلى المتعلمين —وجائز أن يقع للإنسان بنفسه الحدس وأن ينعقد في ذهنه القياس بلا معلم وهذا مما يتفاوت بالكم والكيف، إما في الكم فلأن بعض الناس يكونون أكثر عدد حدس للحدود الوسطى، وأما الكيف فلان بعض الناس أسرع زمان حدس[2]. ولأن هذا التفاوت ليس منحصرا في حد يقبل الزيادة والنقصان دائما وينتهي في طرف النقصان إلى من لا حدس له التنبه فيجب أن ينتهي أيضا في طرف الزيادة إلى من له حدس في كل المعلومات أو أكثرها أو إلى من له حدس في أسرع وقت وأقصره فيمكن أن يكون شخص من الناس مؤيد النفس بشدة الصفاء وشدة الاتصال بالمبادئ العقلية إلى أن يشغل حدسا. أعني قبولا لإلهام العقل الفعال في كل شيء فترتسم فيه الصور التي في العقل الفعال من كل شيء إما دفعة وإما

(1) النجاة في المنطق، ص96.

(2) المقالة السادسة، ص97.

قريبا من دفعة ارتساما لا تقليديا بل يترتب يشتمل على الحدود الوسطى فإن التقليديات في الأمور التي إنما تعرف بأسبابها ليست ببقية عقلية، وهذا ضرب من النبوة بل أعلى قوى النبوة والأولى أن تسمى هذه القوة، قوة قدسية، وهي أعلى مراتب القوى الإنسانية. وباعتبار هذه القوى استعداد محضا للتقليل جعل إليه الإنسان مضطرا إلى المعارف، ولو كانت في ذاتها بدءا أو تقع فيها بالإلهام لارتفعت هذه الضرورة.

فصل في القوة النظرية ومراتبها:

وأما القوة النظرية فهي قوة من شأنها أن تتطبع بالصور الكلية المجردة عن المادة فإن كانت مجردة بذاتها فذلك وإن لم تكن فإنها تصيرها مجردة بتجريدها إياها حتى لا يبقى فيها من علائق المادة شيء[1].

وهذه القوة النظرية لها إلى هذه الصور نسب وذلك لأن الشيء الذي من شأنه أن يقبل شيئا قد يكون بالقوة قابلا له، وقد يكون بالفعل، والقوة تفاعل على ثلاث معان بالتقديم والتأخير فيقال قوة للاستعداد المطلق الذي لا يكون خرج منه إلى الفعل شيء ولا أيضا حصل ما به يخرج. وهذه كقوة الطفل على الكتابة ويقال قوة لهذا الاستعداد إذا كان لم يحصل للشيء إلا ما يمكنه به أن يتوصل إلى اكتساب الفعل بلا واسطة كقوة الصبي الذي ترعرع وعرف القلم والدواة وبسائط الحروف على الكتابة ويقال قوة لهذا الاستعداد إذا تم بالآلة وحدت مع الآلة أيضا كمال الاستعداد بأن يكون له أن يفعل متى شاء بلا حاجة إلى الاكتساب بل بكيفية أن يقصد فقط كقوة الكاتب المستكمل للصناعة إذا كان لا يكتب والقوة الأولى تسمى قوة مطلقة وهيولانية، والقوة الثانية تسمى قوة ممكنة والقوة الثالثة تسمى ملكة وربما سميت الثانية ملكة والثالثة كمال قوة.

فالقوة النظرية إذا تارة تكون نسبتها إلى الصورة المجردة التي ذكرناها نسبة ما بالقوة المطلقة بالقوة المطلقة حتى يكون هذه القوة للنفس التي لم تقبل بعد شيئا من الكمال الذي يحسبها، وحينئذ تسمى عقلا هيولانيا موجودة لكل شخص من النوع، وإنما سميت هيولانية تشبيها بالهيولي الأولى التي ليست هي بذاتها ذات صورة من الصور وهي موضوعة لكل صورة.

(1) ابن سينا، النجاة في المنطق والإلهيات، ص95.

وتارة نسبة ما بالقوة الممكنة، وهي أن تكون القوة الهيولانية قد حصل فيها من الكمالات المعقولة الأولى التي يتوصل منها وبها إلى المعقولات الثانية، وأعني بالمعقولات الأولى المقدمات التي يقع بها التصديق لا باكتساب ولا بأن يشعر المصدق بها أنه كان يجوز له أن يخلوا عن التصديق بها وقتا البتة، مثل اعتقادنا بأن الكل أعظم من الجزء وأن الأشياء المساوية شيء واحد متساوية بها فمادام إنما يحصل فيه من العقل هذا القدر بعد فإنه يسمى عقلا بالملكة، ويجوز أن يسمى هذا عقلا بالفعل بالقياس إلى الأولى لأن تلك ليس لها أن تعقل شيئا بالفعل، وأما هذه فإنها تعقل إذا أخذت تقتبس بالفعل[1]. وتارة تكون له نسبة ما بالقوة الكمالية وهذا أن يكون حصل فيها أيضا الصورة المعقولة الأولية إلا أنه ليس يطالعها ويرجع إليها بالفعل بل كأنها عنده مخزونة فمتى شاء طالع تلك الصورة بالفعل فعقلها.

بالفعل فعقلها وعقل أنه عقلها ويسمى عقلا بالفعل لأنه عقل ويعقل متى شاء بلا تكلف واكتساب، وأن كان يجوز أن تسمى عقلا بالقوة بالقياس إلى ما بعده، وتارة تكون لها نسبة بالفعل المطلق وهو أن تكون الصورة المعقولة حاضرة فيه وهو يطالعها ويعقلها بالفعل ويعقل أنه يعقلها بالفعل فيكون حينئذ عقلا مستفادا، لأنه سيتضح لنا أن العقل بالقوة إنما يخرج إلى الفعل بسبب عقل هو دائما بالفعل. وأنه إذا اتصل به العقل بالقوة نوعا من الاتصال انطبع منه بالفعل فيه نوع من الصورة تكون مستفادة من خارج، فهذه أيضا مراتب القوى التي تسمى عقولا نظرية وعند العقل المستفاد يتم الجنس الحيواني والنوع الإنساني منه وهناك تكون القوة الإنسانية تشبهت بالمبادئ الأولية للوجود كله.

منذ كنا صورا على حد تعبير هيدجر، ذلك أن الطبيعة الإنسانية محتاجة للمحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك؛ فمالت الطبيعة إلى استعمال الصوت، ورفعت من عند الخالق عز وجل بآلات تقطيع الحروف وتركيبها ليدله بها على ما في النفس من أثر، ثم وقع اضطرار ثاني، وهو إعلام الغائبن من الموجودين والمستقبلين، إعلاما بتدوين ما علم فاضيح إلى ضرب آخر من الإعلام، فاخترعت أشكال الكتابة[2].

(1) نفسه، ص95.

(2) ابن سينا، العبارة، ص2.

إن أدنى تأمل فيما أومأ إليه ابن سينا يرشدنا إلى أنه قد أدرك أهمية اللغة الإنسانية التي تعكس قدرة الإنسان بتوفيق من الخالق عز وجل، في إبداع نظامه التواصلي لتحقيق إنسانيته في الوجود، إنه يكيف تعامله مع الواقع الخارجي من خلال الكيفية العقلية التي تسمح له بإيداع النمط الترميزي والدال وتحديده وفق ما يسمح به التصور الحسي وما يوفره الوسط من إشارات ترتبط بعالم الأشياء.

إذن فلما كان البعد اللغوي العنصر المحدد في بروز خصوصية الإنسان ضمن الموجودات فقد تعين النظر في ملابسات ارتباط الإنسان بالكلام، ومن وجهتين:

كونية الظاهر وتهيؤ الإنسان لها، فأما كونية الظاهر اللغوية فتتمثل في أن الحدث اللساني ملازم للوجود البشري مهما تباعد المكان أو تعاقب الزمان بل مهما تنوعت الألسنة واختلفت اللغات، معنى ذلك أن اللغة من حيث هي وجود مطلق لازمة الحضور على الإنسان وذلك طابعها الكوني.

وأما تهيؤ الإنسان فيشمل أولا في الاستعداد الخلقي أي –البيولوجي– إذ يتهيأ جسم الإنسان بالخلقة والتركيب في أداء ما لا تتم الظاهرة اللغوية إلا به وهو حدث التصويت والتقطيع، وهذا التهيؤ الطبيعي هو الذي يصطلح عليه ابن جني بقابلية النفوس، ويتمثل ثانيا في الاستعداد بالفطرة والمزاج لاكتساب اللغة، ومن أجل ذلك كان الفصل الثاني يحمل عنوان اللسان والإنسان.

الفصل الثاني
في اللسان والإنسـان

المبحث الأول : في تحديد اللغة

المبحث الثاني: في اللغة خاصية إنسانية

المبحث الثالث: في نشأة اللغة

الفصل الثاني: في اللسان والإنسان

المبحث الأول : في تحديد اللغة

في حد اللغة: نحاول في هذا المبحث الوقوف عند بعض التعاريف التي وضعها اللغويون العرب القدامى في مجال تحديد اللغة وتماشيا مع طبيعة الموضوع نرصد أيضا بعض التعاريف التي وضعها رواد اللسانيات في هذا الإطار.

إن العرب قد أولوا الدراسات اللغوية اهتماما بالغا ولا ينكر هذا الجهد إلا واحدا من اثنين إما أن يكون جاهلا أو متجاهلا، أما كل منصف فلا يمكن إلا أن يكون معترفا ومقرا.

في حد اللغة وتعريفها:

قال أبو الفتح ابن جني في الخصائص: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ثم قال وأما تصريفها فهي فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة وقلة وثنية كلها لاماتها واوات (لقولهم كروت بالكرة وقلوت بالقلة ولأن ثبة كأنها من مقلوب ثاب يثوب) وقالوا فيها لغات ولغون كثبات وثبون، وقيل منها لغي يلغى إذا هذى: قال (من الرجز)

(ورب أسراب حجيج عظم ∴ عن اللغات رفث التكليم)

وكذلك اللغو، قال تعالى: وإذا مروا باللغو مروا كراما أي بالباطل.

وفي الحديث من قال يوم الجمعة صه فقد لغا، أي تكلم.

انتهى كلام ابن جني

اللغة في نظر ابن جني، أصوات يستعملها الإنسان في مجال التعبير عن أغراضه ومقاصده، فهي وسيلة التعبير عند الإنسان وهي مؤلفة من أصوات لغوية متتابعة وكل مجتمع لغوي يمتلك لغته الخاصة فيعبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته ومن ثم تختلف اللغات من شعب إلى آخر، ويلاحظ ميشال زكريا أنه يمكن أن يرتكز هذا التعريف على المسائل التالية:

1- اللغة أصوات

2- اللغة وسيلة التعبير

3- تختلف اللغة من مجتمع إلى آخر

اللغة عند ابن الحاجب وعند الأسنوي

يحدد ابن الحاجب اللغة على النحو التالي: "حد اللغة كل لفظ وضع لمعنى"[1].

تتكون اللغة من ألفاظ وضعت لمعنى، فهذه الأصوات التي تتكون منها اللغة هي التي تحمل ما في ضمير المتكلم من معان ودلالات، فالتعبير اللغوي إنما يتم عبر ألفاظ جاملة المعنى، ونلاحظ التعريف نفسه عند الأسنوي الذي يحدد اللغة على النحول التالي.

اللغة الطبيعية إذا في وجوهرها هي ربط الأصوات بالمعاني ويتحقق ذلك في ظل الحافز التواصلي بين أفراد المجتمع اللغوي، مما يجعل اللغة حينئذ نظاما من العلامات الدالة فيشكل المعنى المتضمن في اللغة أساس التواصل الإنساني بالرغم من اختلاف نمط هذا التواصل وافتراقه باختلاف وافتراق المتغيرات التي تميز الشعوب ونظرتها إلى المعنى وفق تجاربها الخاصة.

"اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني، يرتكز التعريفات على المسألتين التاليتين:

1- الكلمات تحتوي على المعاني

2- اللغة مواضعة[2]

تعريف اللغة عند ابن خلدون: يعرف ابن خلدون اللغة على النحو التالي:

"اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني، ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها.

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها.

1- اللغة وسيلة التعبير: يقول ابن خلدون إن اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده أي أن اللغة وسيلة يمتلكها متكلم اللغة.

اللغة ويعبر بواسطتها عن أرائه ومتطلباته وأحاسسيه، وتحديد اللغة من حيث أنها وسيلة التعبير الإنساني تحديد يرد في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون.

"المتكلم يقصد به (بالكلام المطبوع) أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة ويدل به عليه دلالة وثيقة. يتوسل الإنسان اللغة لتحقيق عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته وللإبانة

(1) المزهر في علوم اللغة، ج1، ص11.

(2) ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، ص61.

عما في نفسه، إذ يقصد المتكلم[1] عبر كلامه إيصال الأفكار القائمة في ضميره إلى الآخرين، ولا تظهر الأفكار إلى الوجود إلا عبر اللغة التي تحمل، في الواقع هذه الأفكار من ذهن المتكلم وتوصلها إلى المستمع إليه.

2- اللغة فعل لساني: إن اللغة في نظر ابن خلدون، نشاط إنساني يقوم به الإنسان عبر لسانه، فالتعبير الكلامي لا يحدد فقط من خلال بينه الكلام الذاتية والمعاني المرتبطة بها فقط بل يحدد أيضا، عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير.

3- اللغة فعل قصدي: إن الفعل اللساني فعل قصدي نابع من تصميم الإنسان على التعبير عن ذاته وعلى التواصل مع الآخرين، وناشئ عن القصد بإفادة الكلام، وناجم عن تصميم ذاتي، فالإنسان يستعمل اللغة للتعبير عن مواقفه من الظروف المحيطة به. ومن ثم فإن اللغة من هذا المنظار عمل عقلي وفعل صنع يقوم به كل فرد بقدر ما يقصد استعمال اللغة والتواصل عبرها.

4- اللغة اصطلاح: إن الطابع الاصطلاحي في اللغة هو الذي يفسر تعدد اللغات واختلافها من شعب إلى آخر، وتمايزها فيما بينها، ويرد ابن خلدون هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة وأخرى.

5- اللغة ملكة لسانية: "فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان" فاللغة التي هي نتاج ثقافي وفعل صنع تصير ملكة لسانية قائمة عند متكلمها، أي تصير مقدرة على التكلم. وتستقيم في ذات المتكلم أداة تعبير وتواصل، ومفهوم الملكة اللسانية مفهوم قد طوره ابن خلدون، فاللغة في نظره قائمة عند الإنسان لأنه قد امتلك هذه الملكة اللسانية: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أصل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال.

(1) ميشال زكريا، نفس المرجع، ص63.

6- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة: فاللغة إذا ملكة لسانية يكتسبها الإنسان في مرحلة الطفولة خلال ترعرعه في بيئته وعبر سماع كلام المجتمع المحيط به، وهذا الاكتساب طبيعي بحيث يكتسب الطفل لغة البيئة التي يسمع كلامها خلال مرحلة نموه الطبيعي، فعملية اكتساب اللغة عملية ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراته الذاتية ومن خلال سماعه كلام أهله أو أهل جيله.

وتشمل عملية الاكتساب الكبار أيضا الذين يعيشون في مجتمع لا يتكلم لغتهم، فيتعلمون لغة المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال سمعهم لكلام هذا المجتمع[1].

اللغة تختلف من مجتمع إلى آخر: "إن اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحاتها، فلكل شعب لغة خاصة به إذ أن اللغات تتمايز في ما بينهما، ويرتد هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة وأخرى، والجدير بالملاحظة هنا هو أن ابن خلدون لم يحصر تعريفه اللغة بلغة إنسانية معينة، مثلا اللغة العربية بل عرف اللغة كميزة إنسانية عامة عند الإنسان تتحقق لغة خاصة عند كل شعب من الشعوب، فاللغة الإنسانية ملكة خاصة بالإنسان وتتنوع بتنوع الشعوب والمجتمعات الإنسانية[2].

تعريف اللسانيين للغة:

مما لا شك فيه أن اللسانيات لم يكن لها قصب السبق من المعارف الإنسانية التي عكفت على تناول الظاهرة اللغوية موضوعا لدراستها ذلك أن تاريخ الأمم والحضارات غني بالدراسات التي اتخذت اللغة موضوعا لها بالتحليل والوصف والاستقراء وعلى كافة المستويات الصوتي والتركيبي والدلالي، إلا أن طغيان المنهج التاريخي المقارن حذا ببعض الشباب أن يتمرد على هذا المنهج الذي هيمن على الدراسات حتى نهاية القرن التاسع عشر. وتوضجهت مباشرة إلى التعامل مع الظاهرة اللغوية من حيث هي حقيقة واقعية تحمل خصوصياتها في ذاتها ومن هنا كانت الإرهاصات لنشأة اللسانيات في الفكر الإنساني المعاصر.

ولم يكن الاهتمام باللغة من طرف الألسنيين فقط، بل تعداهم ليشمل الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع والمنطق الرياضي.

(1) ابن خلدون، المقدمة.

(2) ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص64.

إن ما تقتضيه الضرورة العلمية هو أنه لا بد لكل علم من موضوع يعد مادته التي تخضع لإجراءاته التطبيقية وتحديد موضوع العلم غير تحديد العلم، ولئن بدا للنظر الأول أن حد العلم يسبق حد موضوع العلم، فإن البناء المعرفي يقتضي أن تترتب الأمور من حيث المنطق ترتبا يخالف ما هي عليه من حيث الحاصل[1] ومن هنا كان على كل ألسني أن يعرف اللغة وأن يشير إلى الزاوية التي يتناول منها اللغة قبل البدء بتحليلها.

هناك من يرى أن لفظة "لغة" قد تكون مأخوذة من "لوغوس" اليونانية ومعناها كلمة "linga" والتي تعني مجموعة من الأصوات المفيدة[2].

وورد في الاسيكلوميديا الفرنسية الكبرى "La grande encyclopedia" "أن اللغة أول الأمر استطالة للنشاط البدني كله بما فيه من قسمات وتأشيرات بالأعضاء ولكن هذه الاستطالة تتطور شيئا فشيئا لتصل إلى تلك الصورة المجردة من الكلام لتصبح كلا قائما بذاته، حيث نشتق كلمة دلالتها من الكلمات الأخرى، والكلام علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة عن بعضها إما أن تكون مستثارة مباشرة، أو تخمن بعضها عن طريق الارتباط[3].

وفي أمريكا عرف "ميللر Miller" اللغة بأنها "استعمال رموز صوتية منقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر، وعلى هذا النحو عرفها "جون كارولCarroll John" قائلا: "إنها ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكنها أن تصف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية.

وإذا كان "ميللر قد أشار إلى التعبير في وظيفة اللغة فإن "كارول" أشار إلى وظيفة الاتصال كما هي الحال عند "جون ديوي"، أما أندري لالاند "Andre Lalande" في المعجم التقني والنقدي للفلسفة فيقول "بالمعنى الحقيقي: وظيفة التعبير اللفظي عن الفكر الداخلي والخارجي، وبهذا المعنى تتعارض اللغة مع الكلام حيث يقصد به (الكلام) اللغة الخارجية فاللغة

(1) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص23.

(2) صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء 2، دار الكتاب اللبناني، 1982، 286-287.

(3) محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، ص12.

نوع والكلام الخارجي جنسه، والكلام يدل على الفل الفردي الذي تمارس وظيفة اللغة بواسطته وبالمعنى الأوسع كل نظام علامات تمكن استعماله وسيلة اتصال[1].

وفي المعجم اللساني نجد جورج مونان George Mounin يعتبرها العادة الملاحظة عند جميع الناس في الاتصال عن طريق الناس، أو هي مجموعة كل اللغات الإنسانية الموضحة داخل أمزجتهم المشتركة أو بطريقة أخرى، في استعمال الفلاسفة وسيلة اتصال مع أنظمة أخرى غير اللغات الطبيعية كالوظيفة الرمزية وبالأحرى مجموعة الرؤى الموصوفة أو المشروحة المتعلقة بكل الأشكال اللسانية، النفسية الإجماعية، السميولوجية والإيديولوجية حيث يمكن أن نحصر اللغات[2].

وفي المعجم اللساني نجد "جون ديبوا" اللغة ملكة خاصة بالحس البشري وذلك من أجل التواصل بواسطة نظام علامات صوتية لسانية مستعملا في ذلك تقنية جسدية معقدة، معتقدا في ذلك وجود نسق رمزي ومراكز عصبية وراثية متخصصة[3].

أما دي سوسير Desaussur الذي يعتبره الكثير الأب الشرعي للسانيات فقد أورد الكثير من التعريفات:

اللغة تنظيم من الإشارات المفارقة:

والملاحظ أن دي سوسير في تعريفه هذا يطرح جملة من المفاهيم من بينها أن اللغة هي كل منظم من العناصر لا تمكن دراسته إلا من حيث كونه يعمل كمجموعة، ولا يكون لعناصر التنظيم إذا أخذت على حدة أية دلالة بحد ذاتها، بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها وبالتنظيم ككل، ولا تكمن أهمية الدراسة اللغوية في إطار دراسة عناصر التنظيم، بل تكمن هذه الأهمية في إطار دراسة الروابط والعلاقات التي تجمع في ما بينها.

أيضا يكرح دي سوسير مفهوم الإشارة أو عنصر التنظيم اللغوي المتكون من اقتران الدال بالمدلول، وهو يعكس طبيعة المنهج العلمي الذي تبناه دي سوسير في مجال اللساني أفرز رؤية تعاملية تميل إلى الشيء المحدود المتجانس في ذاته، فكانت فكرة النظام اللساني système linguistique الذي يتكون من وحدات أساسية متوافقة فيما بينها، تسمى هذه الوحدات

(1) Andre Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, édition 1962, pp553-554.
(2) George Mounin, Dictionnaire de linguistique, PUF, 1974, p196.
(3) Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique librairie Larousse, 1973, p274.

بالعلامات اللسانية (Signes) ومن هنا فإن العلامة اللسانية في نظر دي سوسير هي وحدة النظام فهي العنصر اللساني الذي يتكون من صورة سمعية (image acoustique) ومفهوم (Concept) أي الفكرة التي تقترن بالصورة السمعية فمثلا كلمة رجل هي علامة لسانية مكونة من صورة سمعية وهو الإدراك النفسي لتتابع الأصوات (ر.ج.ل) ومفهوم وهو مجموع السمات الدلالية (حي، ناطق، عاقل، إنسان، ذكر، راشد) فإن التتابع الصوتي إذا أخد على حدة فإنه سوف لا يكون علامة لسانية مستقلة فما هو إلا ترتيب لأصوات مجردة ليس إلا كما أن السمات الدلالية التي تكون مفهوم الرجل، لا تشكل علامة لسانية بمفردها، فهذا يقتضي الاتحاد التام بين الصورة السمعية والمفهوم لتكوين العلامة اللسانية فيسمى علامة لسانية هذا المركب المتكون من المفهوم والصورة السمعية[1].

إن العلامة اللسانية انطلاقا من هذا التصور هي مركب تيكون من وجهين: دال ومدلول/ يستحيل الفضل بينهما لأنها يرتبطان بعلاقة تواضعية ويرى دي سوسير أن هذه العلاقة التي تربط بين الدال والمدلول هي علاقة اعتاطية Arbitraire[2].

وفي الدراسات النفسية كذلك أخذ تعريف اللغة حيزا من الاهتمام ومنها أيضا مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات نفسية شعورية، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا وذلك بتأليف كلمات ووضعها، كل إنسان يمتلك القدرة على تركيبها ابتداء من التعلم أو استعمال نسق أو عدة أنساق من الرموز الشفهية من أجل التخاطب مع أمثاله وتمثيل العالم[3]. وغير بعيد عن الأبعاد النفسية يحدد ليونرد بلومفيلد اللغة على النحو التالي: "إن الكلام– الأصوات الخاصة الذي يتلفظ به الإنسان من خلال سيطرة مثير معين يختلف باختلاف المجموعات البشرية، فالبشر يتكلمون لغات متعددة.. كل طفل يترعرع في مجموعة بشرية معينة يكتسب هذه العادات الكلامية والاستجابية في سنين حياته الأولى.

(1) F.De Saussure, C.L.G, p99.

(2) محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، ص99.

(3) Roland Drom, Françoi Parot, dictionnaire de psychologie P.U.F, 1991, p395-396.

ينظر بلومفليد إلى اللغة على أنها عادة إنسانية كلامية وهذه النظرة السلوكية في علم النفس إذ يعتبر أن عملية التكلم تخضع إلى تأثير المثير وإلى الاستجابة للمثير وأن الطفل يكتسب هذه العادات الكلامية خلال ترعرعه في بيئته، فاللغة سلوك إنساني ولا يختلف، من هذا المنظار، عن أنماط السلوك البشري الأخرى، فهي بالتالي عادة كلامية قائمة من خلال تكرار عمليات الاستجابة إلى المثير الذي يحركها، وبناء عليه يتضمن تعريف بلومفيلد اللغة المسائل التالية:

1- اللغة عادة كلامية يكيفها المثير

2- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة

3- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر

4- اللغة أصوات[1].

– اللغة عند أندريه مارتنيه:

يعرف الألسني أندريه مارتنيه اللغة على النحو التالي: إن اللغة أداة تواصل تحلل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة وفي كل تجمع إنساني، عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية (الفونمات)، وهذه العبارة الصوتية تتلفظ بدورها، في وحدات مميزة ومتابعة (الفونمات) عددها محدود في كل لغة.

يعتبر مارتنيه Martinet أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل في إطار المجتمع الذي تنتمي إليه اللغة، وهذه الوظيفة تؤديها اللغات بصورة أساسية، بالرغم من اختلاف بنيتها وتبيانها في ما بينها، فاللغة أداة إنسانية تتيح للإنسان بصورة أساسية القيام بعملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته. فمارتنيه يشدد بالذات على وظيفة اللغة التواصلية "إن الإشارة إلى أن اللغة كوسيلة أو كأداة تواصل تلفت الانتباه إلى ما يميز اللغة عن مؤسسات أخرى: إن وظيفة هذه الأداة الأساسية (اللغة) هي وظيفة التواصل[2] ويعمق هذا التعريف ما ذهب إليه إدوارد سابير Ed.Sapirحين يقول "اللغة هي وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان وغير غريزية فيه، تمكنه من

(1) ميشال زكريا، مرجع سابق، ص68.

(2) A.Martinet, éléments du l'inguistique générale, Paris, Armand Collin, 1967, p12.

تبادل الأفكار والعواطف بوساطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغلب والتعميم، تصدرها أعضاء النطق تصدرها أعضاء النطق إراديا باندفاع الهواء خلالها من الداخل إلى الخارج[1].

إن لحظة تأمل بسيطة حول هذا التعريف تفضي إلى جملة من الملاحظات في بداية تعريفه يؤكد على أن اللغة خاصية إنسانية ثم تحقق للإنسان وجوده عبر عملية التواصل مع غيره، ليزيد ويؤكد أنها غير غريزية، فما المقصود من ذلك؟

يشرح سابير نفسه ذلك فيقول: "بأنه لما كان الكلام من أكثر الظواهر شيوعا في حياة الإنسان اليومية ومن أشدها ألفة لديه. ولما كان الإنسان يجد نفسه يتكلم كما يمشي أو يتنفس ظن أن الكلام طبيعة ممتزجة به وغريزة أصلية فيه كالمشي أو التنفس تقريبا، ولكن بقليل من التأمل يتبين أن تعلم الإنسان للكلام مختلف أتم الاختلاف عن تعلمه للمشي: ففي حالة المشي وعندما تصل قوة الطفل العضلية والعظمية والعصبية إلى مستوى معين يبذل وحده مجهودا تلقائيا حتى ينهض على قدميه بالتدريج ثم يمشي ويجري، ومعنى ذلك أن تكويه الجسماني العضوي يمكنه من ذلك، بل يدفعه إليه دفعا عندما يئين الأوان طبقا لقوة طبيعية هو مولود بها[2].

وليس الأمر كذلك في الكلام، إذ ليس الإنسان ميسرا للكلام بطبيعته، بل بأمر آخر هو أن يعيش بالضرورة عضوا في مجتمع هو مضطر للتجاور والتفاهم والتفاعل معه، فلو أننا ألغينا المجتمع وأبقينا الإنسان وحيدا في أحضان هذه الطبيعة، فإنه سيمشي لا محالة عند بلوغه السن المناسبة لذلك، على فرض أن الحياة بدون مجتمع ممكنة ولكنه لن يتكلم، أي لن يتعلم كيف يوصل ما يدور بخلده إلى العالم الخارجي، طبقا للنظام التقليدي المصطلح عليه لذلك في كل مجتمع من المجتمعات والذي يسمى الكلام.

من هنا كان الكلام خاصة إنسانية وقد أدرك رواد التفكير في التراث العربي ذلك، فكانوا ينزلون التقاء الإنسان باللغة في لحظة التحديد ذاتها، إذ الحد المميز للإنسان لا يتخصص إلا بدخول عنصر اللغة فيه، ففي مستوى التعريف المنطقي للإنسان تمثل الظاهرة اللغوية المحور الفقري الذي تتولد عنه مجموعة الفوارق التميزية على الصعيد الوجودي والفلسفي عامة، ولا

(1) Ed-Sapir, Le langage, introduction à l'étude de la parole, traduction de S.M Guillemin, Payot, Paris, 183, p16-55.

(2) حسن ظاظا، اللسان والإنسان، ص31.

يكاد يخلو تعريف للإنسان، سواء على نهج الفلاسفة والمتكلمين أو على طريقة الأدباء واللغويين من قصر سمة التمييز الإنساني على ظاهرة الكلام، فهو الحيوان الناطق فيكون النطق (الفصل الذاتي) ضمن عناصر تركيب الحد المنطقي وهذا ما قد استوجب اعتبار النفس الناطقة هي الإنسان من حيث الحقيقة على حد عبارة الشهرستاني.

المبحث الثاني: اللغة خاصية إنسانية

إن البحث في قضية اللغة مهما كان منهجه ومرماه، يحيلنا مباشرة إلى مشكل علاقة الإنسان بالظاهرة اللغوية في أصل اتصاله بها ثم في مدى انحصاره فيها، والتراث العربي في منطوقه ومضمونه قد زخر بتساؤلات مبدئية تمحورت حول ديمومة لقاء الإنسان باللغة منذ المبتدأ، والتفكير في هذا المشغل المجرد قد كان في تنوعه وطرافته على قدر ما كان يلابسه من مضايقات التناقض الحتمي في محاولة المفكرين النظر في علاقة الإنسان باللغة من حيث كانوا يفكرون في اللغة وباللغة في نفس الوقت، فالقضية المبدئية إذن تنحصر في موقف منهجي حاول فيه الناظرون تأمل هذا الإشكال ببعد فكري افترضوه والتزموه حيال اللغة التي استحالت مادة للفكر وموضوعا له[1].

إن البعد اللغوي هو العنصر المحدد في بروز خصوصية الإنسان ضمن الموجودات فقد تعين النظر في ملابسات ارتباط الإنسان بالكلام من وجهتين:

كونية الظاهر وتهيؤ الإنسان لها، فأما كونية الظاهرة اللغوية فتتمثل في أن الحدث اللساني ملازم للوجود البشري مهما تباعد المكان أو تعاقب الزمان، بل مهما تنوعت الألسنة واختلفت اللغات، معنى ذلك أن اللغة من حيث هي وجود مطلق لازمة الحضور مع الإنسان، وفي ذلك طابعها الكوني.

وأما تهيؤ الإنسان فيتمثل أولا في الاستعداد الخلقي –أي البيولوجي– إذ يتهيأ جسم الإنسان بالخلقة والتركيب إلى أداء ما لا تتم الظاهرة اللغوية إلا به وهو حدث التصويت والتقطيع وهذا التهيؤ الطبيعي هو الذي يصطلح عليه ابن جني في خصائصه بقابلية النفوس، ويتمثل ثانيا في الاستعداد بالفطرة والمزاج إلى اكتساب اللغة[2].

الإنسان عالم صغير:

... واعلموا أن اسم الإنسان إنما هو واقع على هذا الجسد الذي هو كالبيت المبني، وعلى هذه النفس التي تسكن هذا الجسد، وهما جميعا جزءان له وهو جملتهما والمجموع منها، ولكن أحد الجزئين الذي هو النفس أشرف وهو كاللب والجزء الآخر الذي هو الجسد كالقشر،

(1) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص61.

(2) نفس المرجع، ص65.

والإنسان هو الذي جملتهما والمجموع منهما، ولكن أحد الجزئين الذي هو النفس كالشجرة والآخر كالثمر ومن وجه آخر أحدهما كالركب وهي النفس والآخر كالركوب وهو الجسد، والإنسان جملتهما كالفارس، فمن أجل هذا يحتاج كل إنسان أن يعرف نفسه بالحقيقة ويحتاج في معرفة ذلك إلى أن ينظر فيه من ثلاثة أوجه[1]:

أحدهما النظر في حالات الجسد ما هو، وكيف هو من تركيب أجزائه، وتأليف أعضائه، وما الصفات المخصوصة به خلوا من النفس.

والجهة الثانية النظر في أمر النفس مجردة من الجسد وقواها وما هي وكيف هي، وما الصفات المخصوصة بها.

والجهة الثالثة النظر في مجموعها وما يظهر من جملتها من الأخلاق والأفلاك والحركات والصنائع والأعمال والأصوات وما شاكل ذلك. ونبتدئ ولا بذكر حالات الجسد، واعملوا أيها الإخوان أن الشاهد من حالات الجسد يدل على الغائب من حالات النفس، والظاهر يدل على الباطن، والمكشوف على المستور والجلي على الخفي، والمحسوس على المعقول، وقد قلنا في الرسالة الأولى السابقة أن الجسد مؤلف من اللحم والدم والعظام والعروق والعصب والجلد وما شاكلها. وهذه كلها أجسام أرضية ميتة مظلمة ثقيلة متجزئة متغيرة فاسدة.

وأما النفس فإن جواهرها سماوية وروحانية ناطقة نوارانية غير ثقيلة ولا متجزئة وغير فاسدة بل متحركة باقية علامة دراكة لصور الأشياء وحقائقها.

إن الإنسان عالم صغير، وأن بنية هيكله تشبه مدينة فاضلة، وأن نفسه تشبه ملكا في تلك المدينة[2].

حول الحاس والمحسوس:

إن علم الإنسان بالمعلومات يكون من ثلاثة طرق:

أحدها طريق الحواس الخمس الذي هو أول الطرق، ويكون جمهور علم الإنسان ويكون معرفته بها من أول الصبا ويشرك الناس كلهم فيها وتشاركهم الحيوانات.

(1) إخوان الصفا، ج3، ص2.

(2) إخوان الصفا، ج3، ص3 في تركيب الجسد.

والثاني طريق العقل الذي ينفصل به الإنسان دون سائر الحيوانات ومعرفته به تكون بعد الصبا عند البلوغ.

والثالث طريق البرهان الذي يتفرد به قوم من العلماء دون غيرهم من الناس، وتكون معرفتهم بها بعد النظر في الرياضيات الهندسية والمنطقية. فنقول أولا فاعلم أن الحواس هي آلات جسدانية وهي خمس، العين، الأذن واللسان، والأنف، واليد، وذلك أن كل واحد من عضو من الجسد أو القوى الحساسة فهي قوى روحانية نفسانية، تختص كل منها بعضو من أعضاء الجسد، وأما المحسوسات فالأشياء المدركة بالحواس، هي أعراض حالة في الأجسام الطبيعية، مؤثرة في الحواس مغيرة لكيفية مراجعها.

والحس هو تغير مزاج الحواس عند مباشرة المحسوس لها، والإحساس هو شعور القوى الحساسة لتغييرات كيفية [1].

حول الإنسان:

كما أن كل واحد منها هو صورة من هذا العالم الكبير، وتشير الآية اللاحقة إلى أهم النعم بعد نعمة خلق الإنسان حيث يقول الباري عز وجل (علمه البيان).

كلمة البيان لها معنى لغوي واسع، حيث تقال لكل شيء يوضح ويبين شيئا معنيا، وبناء على هذا فإنها لا تشمل النطق والكلام فحس، بل تجمع الكتابة والخط وأنواع الاستدلالات العقلية والمنطقية التي تبين المسائل المختلفة والمعقدة أيضا رغم أن معالم هذه المجموعة هي التكلم والنطق.

ونظرا لتعودنا ممارسة الكلام، فقد نتصور أنه أمر بسيط وسهل والحقيقة أن التكلم من اعقد وأظرف أعمال الإنسان، ويمكننا القول بعدم وجود عمل على شاكلته من التعقيد والظرافة.

فمن جهة يجد أن الأجهزة المختصة لإصدار الصوت تساعد وتعاون مع بعضها لإيجاد الأصوات المختلفة.

فالرتبة تجمع الهواء لتخرجه من الحنجرة تدريجيا والأوتار الصوتية تهتز لتولد أصواتا مختلفة تماما بعضها تعبر عن حالة الرضى والأخرى عن الغضب والثالثة تعبر عن النجدة والاستغاثة

(1) أمزجة الحواس، ج3، ص32.

وطلب العون والرابعة عن المحبة أو العداوة وهكذا ثم إن هذه الأصوات، بمساعدة اللسان والشتفين واللسان والحلق، تصنع الحروف الأبجدية بسرعة وظرافة خاصة.

وبتعبير آخر إن الصوت الممتد والمتساوي الذي يخرج من الحنجرة يقطع إلى أشكال وقياسات مختلفةن حيث تشكل منه الحروف.

ومن جهة أخرى فهناك مسألة اللغات، حيث إن الإنسان يبتدع لغات مختلفة حسب احتياجاته المادية والمعنوية، وذلك أثر تطوره وتقدمه الفكري والعجيب هنا عدم وجود أي محدودية في وضع اللغات حيث نلاحظ تعدد الألسن في عالمنا هذا بصورة يصعب إحصاؤها بصورة دقيقة كما أننا نلاحظ نشوء لغات جديدة وألس جديدة بصورة تدريجية مع مرور الزمن ويعتقد البعض أن عدد اللغات الموجودة في عالمنا اليوم يصل إلى ثلاثة آلاف لغة ويذهب آخرون إلى أكثر من ذلك[1].

والظاهر أن ذلك يتعلق باللغات والألسن الأصلية أما إذا أخذت اللهجات المحلية بنظر الاعتبار فإنها ستصبح أكثر من ذلك بكثير قطعا.

ولئن اندرج الإنسان في جنس الحيوان تبعا لمقتضيات التنصيف المتدرج في الكائنات، فإنه بالكلام ينفصل عن الحيوانية ليتفرد بنوعه فيكون الكلام بذلك جوهر الإنسانية في الإنسان، لذلك يلح المنظرون على سمة الانفصال بين الحيوانية الإنسانية ابتداء من الحدث اللساني: ففي الكلام فصل الإنسان على سائر الحيوان، وتكريم الخالق له وبالكلام يخرج الإنسان عن "حريم البهيمية" ليدخل حد الإنسانية.

إن الحدث اللساني هو الذي يبوىء الأدمي مركز الوجود في الكون ومركز التكريم بأعظم النعم يقول جل شأنه في محكم تنزيله : " الرحمن علم القران خلق الإنسان علمه البيان" سورة الرحمن الايات .

اختلف المفسرون حول أن المفعول الأول لعلم هو المحذوف أو أن المحذوف، هو المفعول الثاني، والأنسب أن المفعول الأول هو المحذوف حيث في التقدير يكون (علم الإنس والجن القرآن). كما يحتمل البعض أن (علم)، لم تأخذ أكثر من مفعول واحد بمعنى موضع العلاقة وهذا مستبعدا جدا.

(1) دائرة المعارف، فريد وجدي، ج8، ص364 مادة لغة.

وبالرغم من أن بداية الإنسان ليست أكثر من نطقة لا قيمة لها، بل الأصح أن بدايته عبارة عن موجود مجهري يسبح في نطفة لا وزن لها، إلا أنه في ظل الرعاية الإلهية يسير في مراحل التكامل بصورة يرتقي فيها إلى مقام أشرف موجود في عالم الخلق.

إن خلق الإنسان هذا الكائن الذي تتجمع فيه كل عجائب الوجود، هذا الموجود الذي هو خلاصة الموجودات الأخرى هذا العالم الصغير الذي انطوى فيه العالم الكبير هو نعمة منقطعة النظير حيث إن كل بعد من أبعاد وجوده المختلفة نعمة كبيرة.

إن ذكر اسم "الإنسان" بعد "القرآن" يستوجب التأمل ذلك لأن القرآن الكريم يمثل مجموعة أسرار الكون بصورة مدونة (الكتاب التدويني) والإنسان هو خلاصة هذه الأسرار بصورة تكوينية (الكتاب التكويني).

وجاء في تفسير ابن كثير، الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان، يخبر تعالى عن فضله ورحمته بخلقه: أنه أنزل على عباده القرآن ويسر حفظه وفهمه على من رحمه، فقال "الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان علمه البيان ثم قال الحسن يعني النطق، وقال الضحاك وقتاده وغيرهما يعني الحير والشر، وقول الحسن هاهنا أقوى لأن السياق في تعليمه تعالى القرآن، وهو أداء تلاوته، وإنما يكون بتيسير النطق على الخلق وتسهيل خروج الحروف من مواضعها من الحلق واللسان والشفتين، على اختلاف مخارجها وأنواعها[1] وجاء في تفسير الطبري ، الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان علمه البيان عن جنسه كما قيل "إن الإنسان لفي خسر، والقولان كلاهما غير بعيدين من الصواب لاحتمال ظاهر الكلام إياهما وقوله تعالى "علمه البيان" يقول تعالى ذكره علم الإنسان البيان ثم اختلف أهل التأويل في المعنى بالبيان في هذا الموضع، فقال بعضهم: عني به بيان الحلال والحرام.

حدثنا بشر، قال: ثنا يزيد، قال ثنا سعيد، عن قتادة قوله "علمه البيان" علمه الله بيان الدنيا والآخرة بين حلاله وحرامه ليحتج بذلك على خلقه.

حدثنا ابن حميد، قال : ثنا بي مهران، عن سفيان عن سعيد، عن قتادة (علمه البيان علمه الله بيان الدنيا والآخرة بين حلاله وحرامه، ليحتج بذلك على خلقه، حدثنا ابن بشار،

(1) تفسير ابن كثير، ج7، ص489، المكتبة الشاملة.

قال: ثنا محمد بن مروان قال: ثنا بن العوام عن قتادة في قوله (علمه البيان: (قال تبين له الخير والشر، وما يأتي وما يدع.

وقال آخرون: عني به الكلام، أي أن الله عز وجل علم الإنسان البيان.

ذكر من قال ذلك :

حدثني يونس، قال: أخبرنا ابن وهب، قال: قال ابن زيد في قوله "علمه البيان" قال البيان، الكلام[1].

أما صاحب في ظلال القرآن فيقول :الرحمن... كلمة واحدة، مبتدأ مفرد، الرحمن كلمة في معناها الرحمة وفي رنتها الإعلان، والسورة بعد ذلك بيان للمسات الرحمة ومعرض لآلاء الرحمن، ويبدأ معرض الآلاء بتعليم القرآن بوصفه المنة الكبرى على الإنسان تسبق في الذكر خلق الإنسان ذاته وتعليمه البيان.

ثم يذكر خلق الإنسان، ومنحه الصفة الإنسانية الكبرى، البيان[2].

أما الزمخشري في الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل فيقف عند سورة الرحمن في آياتها الأربع الأولى، قائلا: عدد الله –عز وجل– ألاءه فأراد أن يقدم أول شيء ما هو أسبق قدما من ضروب آلائه وأصناف نعمائه، وهي نعمة الدين فقدم من نعمة الدين ما هو أعلى مراتبها وأقصى مراقيها وهو إنعامه بالقرآن وتنزيله وتعليمه، لأنه أعظم وحي الله رتبة، وأعلاه منزلة، وأحسنه في أبواب الدين أثرا، وهو سنام الكتب السماوية، ومصداقها، والعيار عليها، وأخر ذكر خلق الإنسان عن ذكره، ثم أتبعه إياه ليعلم أنه إنما خلقه للدين، وليحيط علما بوحيه وكتبه، وما خلق الإنسان من أجله، وكان العرض في إنشائه كان مقدما عليه وسابقا له، ثم ذكر ما تميز به من سائر الحيوان من البيان، وهو المنطق الفصيح المعرب عما في الضمير "الرحمن مبتدأ وهذه الأفعال مع ضمائرها أخبار مترادفة، وإخلاؤها من العاطف لمجيئها على نمط التعديد كما تقول: زيد أغناك بعد فقر، أعزك بعد ذلك كترك بعد قلة، فعل بك ما لم يفعل أحد بأحد فما تنكر إحسانه؟[3].

(1) تفسير الطبري، ج22، ص9، المكتبة الشاملة.

(2) سيد قطب، ظلال القرآن، المكتبة الشاملة، ج7، ص94.

(3) الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج4، شرحه وضبطه وراجعه، يوسف الحمادي، صر، ص317.

وفي تفسير الميزان للعلامة الطباطئي افتتحت السورة بذكره تعالى بصفة رحمته العامة الشاملة للمؤمن والكافر والدنيا والآخرة، واختتمت بالثناء عليه بقوله: "تبارك اسم ربك ذي الجلال والإكرام".

وهي السورة الوحيدة في القرآن أفتتحت بعد البسملة باسم من أسماء الله عز اسمه، قوله تعالى ﴿ الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾ الآية 1-2 الرحمن صيغة مبالغة تدل على كثرة الرحمة ببذل النعم ولذلك ناسب أن يعم ما يناله المؤمن والكافر من نعم الدنيا وما يناله المؤمن من نعم الآخرة، ولعمومه ناسب أن يصدر به الكلام لاشتمال الكلام في السورة على أنواع النعم الدنيوية والأخروية التي ينتظم بها عالم الثقلين الأنس والجنس.

ذكروا أن الرحمن من الأسماء الخاصة به تعالى لا يسمى به غير بخلاف مثل الرحيم والراحم.

وقوله ﴿عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾ شروع في عد النعم الإلهية، ولما كان القرآن أعظم النعم قدرا وشأنا وأرفعها مكانا، لأنه كلام الله الذي يخط صراطه المستقيم ويتضمن بيان نهج السعادة التي هي غاية ما يأمله آمل ونهاية ما يسأله سائل –قدم ذكر تعليمه على سائر النعم حتى يلي خلق الإنس والجن اللذين نزل القرآن لأجل تعليمها.

وحذف مفعول "علم" الأول وهو الإنسان أو الإنس والجن والتقدير علم الإنسان القرآن أو علم الإنس والجن القرآن، وهذا الاحتمال الثاني وإن لم يتعرضوا له لكنه أقرب الاحتمالين لأن السورة تخاطب في تضاعيف آياتها الجن و الإنس ولولا شمول التعليم في قوله "علم القرآن" لهم لم يتم ذلك.

قوله تعالى ﴿ خَلَقَ الْإِنسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ الآية 3-4 ذكر خلق الإنسان وسيذكر خصوصية خلقه بقوله ﴿ خَلَقَ الإِنسَانَ مِن صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ﴾ الرحمن، الآية 14 والإنسان من أعجب مخلوقات الله تعالى أو هو أعجبها، وقوله علمه البيان، البيان الكشف عن الشيء والمراد به الكلام الكاشف عما في الضمير، وهو من أعجب النعم وتعليمه للإنسان من عظيم العناية الإلهية المتعلقة به فليس الكلام مجرد إيجاد صوت ما باستخدام الرئة وقصبتها والحلقوم ولا ما يحصل من التنوع في الصوت الخارج من الحلقوم باعتماده على مخارج الحروف المختلفة في الفم بل يجعل الإنسان بإلهام باطني من الله سبحانه الواحد من هذه الأصوات المعتمدة على

مخرج من مخارج الفم المسمى حرفا أو المركب من عدة من الحروف علامة مشيرة إلى مفهوم من المفاهيم، يمثل به ما يغيب عن حس السامع وإدراكه فيقدر به على إحضار أي وضع من أوضاع العالم المشهود وإن جل ما جل أو دق ما دق من موجود أو معدوم ماضي أو مستقبل، ثم عل إحضار أي وضع من أوضاع المعاني غير المحسوسة التي ينالها الإنسان بفكره ولا سبيل للحس إليها بحضرها جميعا لسامعه ويمثلها لحسه كأنه يشخصها له بأعيانها.

ولا يتم للإنسان اجتماعه المدني ولا تقدم في حياته هذا التقدم الباهر إلا بتنبهه لوضع الكلام وفتحه بذلك باب التفهيم والتفهم، ولولا ذلك لكان هو والحيوان العجم سواء في جمود الحياة وركودها.

ومن أقوى الدليل على أن اهتداء الإنسان إلى البيان بإلهام إلهي له أصل في التكوين اختلاف اللغات باختلافه الأمم والطوائف في الخصائص الروحية والأخلاق النفسانية وبحسب اختلاف المناطق الطبيعية التي يعيشون فيها، قال تعالى ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ ﴾ (الروم:22).

وليس المراد بقوله "علمه البيان أن الله سبحانه وضع اللغات ثم علمها الإنسان بالوحي إلى نبي من الأنبياء أو بالإلهام فإن الإنسان بوقوعه في ظرف الاجتماع مندفع بالطبع إلى اعتبار التفهيم والتفهم بالإشارات والأصوات وهو التكلم والنطق لا يتم له الاجتماع المدني دون ذلك، على أن فعله تعالى هو التكوين والإيجاد والرابطة بين اللفظ ومعناه اللغوي، وضعية اعتبارية لا حقيقة خارجية، بل الله سبحانه وتعالى "خلق الإنسان وفطره فطرة تؤديه إلى الاجتماع المدني، ثم إلى وضع اللغة بجعل اللفظ علامة للمعنى بحيث إذا ألقي اللفظ إلى سامعه فكأنما يلقي إليه المعنى ثم إلى وضع الخطأ بجعل الأشكال المخصوصة علائم للألفاظ فالخط مكمل لغرض الكلام وهو يمثل الكلام كما أن الكلام يمثل المعنى، وبالجملة بالبيان من أعظم النعم والآلاء الربانية التي تحفظ لنوع الإنسان موقفه الإنساني وتهديه إلى كل خير.

إن الإنسان في كيونته الجوهرية موجود متكلم فتركيبه الطبيعي مقتضى للبعد اللغوي بالضرورة، فالإنسان من حيث هو كائن مكلف في هذا الكون مصطر باستعداده الخلقي والتفسير إلى الخطاب لاضطراره إلى الحياة الاجتماعية فهو مؤهل سلفا لإنتاج الصوت بوصفه ظاهرة فيزيولوجية، وفيزيائية لقيام أي عملية تواصلية وهذا ما أكده ابن سينا في هذا الشأن

في موسوعته حين قال "ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك، فمالت الطبيعة إلى استخدام الصوت ورفقت عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا، ليدل بها كل ما في النفس من أثر[1]، فمنذ كان الوجود كان الصوت، كان الإنسان المصدر البشري لهذه الظاهرة، وما كان ذلك إلا لأن الصوت هو الحامل المادي للحضارة الإنسانية.

إن تميز الإنسان باللغة يفضي إلى تفرده (بعالم مخصوص هو عالم النطق التام) وهو ما وقف عنده إخوان الصفا في رسائلهم بشيء بل بكثير من التحليل. "اعلم يا أخي، أيدك الله وإيانا بروح منه، أن المنطق مشتق من نطق ينطق، نطقا، والنطق فعل من أفعال النفس الإنسانية، وهذا الفعل نوعان فكري ولفظي، فالنطق اللفظي هو أمر جسماي محسوس، والنطق الفكري أمر روحاني معقول، وذلك أن النطق اللفظي إنما هو أصوات مسموعة لها هجاء وهي تظهر من اللسان الذي هو عضو من الجسد، وتمر إلى السامع من الآذان التي هي أعضاء من أجساد أخرى، وأن النظر في هذا المنطق والبحث عنه والكلام على كيفية تصاريفه وما يدل عليه من المعاني، يسمى علم المنطق اللغوي، وأما النطق الفكري الذي هو أمر روماني معقول، فهو تصور النفس معاني الأشياء في ذاتها، ورؤيتها لرسوم المحسوسات في جوهرها، وتمييزها لها في فكرتها، وبهذا النطق يحد الإنسان، فيقال إنه حي ناطق مائت، فنطق الإنسان وحياته من قبل النفس، وموته من قبل الجسد، لأن اسم الإنسان إنما هو واقع على النفس والجسد جميعا.

واعلم أن النظر في هذا النطق والبحث عنه ومعرفة كيفية إدراك النفس معاني الموجودات في ذاتها بطرق الحواس، وكيفية انقداح المعاني في فكرها من جهة العقل الذي يسمى الوحي والإلهام، وعبارتها عنها بألفاظ بأي لغة كانت، يسمى علم المنطق الفلسفي، ونضيف الأخوان في الرسائل، ولما كان النطق اللفظي أمرا جسمانيا ظاهرا جليا محسوما، وضع بين الناس لكي يعبر به كل إنسان عما في نفسه من المعاني لغيره من الناس السائلين عنه، والمخاطبين له، احتجنا إلى أن نذكر من هذا المنطق طرف شبه المدهل ليقرب على المتعلمين فهم علم المنطق الفلسفي، ويسهل تأمله على الناظرين، فتقول أيضا إنه لما كان النطق اللفظي هو ألفاظ مؤلفة

(1) ابن سينا، العبارة، ص312.

من الحروف المعجمة، احتجنا أن نذكر الحروف أولى، فنقول: إن الحروف ثلاثة أنواع: فكرية، ولفظية وخطية.

فالفكرية هي صورة روحانية في أفكار النفوس مصورة في جواهرها قبل إخراجها معانيها بالألفاظ، والحروف اللفظية هي أصوات محمولة في الهواء، فمدركة بطرق الأذنين بالقوة السامعة، والمخطية هي نقوش خطت الأقلام في وجوه الألواح وبطون الطوامير مدركة بالقوة الباصرة بطريق العينين.

وأعلم أن الحروف الخطية إنما وضعت سمات ليستدل بها على الحروف اللفظية، الحروف اللفظية وضعت سمات يستدل بها على الحروف الفكرية، والحروف الفكرية هي الأصل.

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا[1]، واعلم أن الحروف اللفظية إنما هي أصوات تحدث في الحلقوم والحنك وبين اللسان والشفتين عند خروج النفس من الرئة بعد ترويحها الحرارة الغريزية التي هي في القلب، وهي ثمانية وعشرون حرفا في اللغة العربية، وأما في سائر اللغات، فربما تزيد وتنقص، وقد بينا علة ذلك في رسالة اختلاف اللغات، واعلم أن الحروف إذا ألفت صارت ألفاظا، والألفاظ إذا ضمنت المعاني صارت أسماء والأسماء إذا ترادفت صارت كلاما، والكلمات إذا اتسقت صارت أقاويل، والأقاويل نوعان فمنه فصاحة وبلاغة، ومنه مخاطبات ومحاورات، والخطاب نوعان، فمنه ما يتكلم به جمهور الناس فيما بينهم في طلب حاجاتهم بلا احتجاج ولا خصومة ومنه ما يتكلمون به في دعاويهم وخصوماتهم باحتجاج وبراهين والدعاوي والخصومات نوعان إما في أمور الدنيا وإما في أمور الديانات والمذاهب والعلوم، والنثر نوعان موزون ونثر، فالموزون كالشعر والرجز والقوافي[2].

إن هذا النص من رسائل فلاسفة الإسلام في العصور الوسطى لم يعرف لنا الكلام فحسب بل قدم لنا بطريقة استباقية لما تخوض فيه الدراسات الحديثة حول طبيعة الكلام وعلاقة اللغة بالتفكير، والتأكيد على أن الكلام ظاهرة خاصة بالإنسان لأنه عندهم معنى قائم في النفس أولا، أي أنه إدراك عقلي لحقيقة ما من حقائق الوجود، ثم تعبير باللفظ عن هذا الإدراك.

(1) إخوان الصفاء، رسائل، ص3.

(2) إخوان الصفا، القسم الرياضي، الرسالة العاشرة، ص5-6.

إن الكائن البشري حصيلة إنصهار كيانين متباينين، المادي والروحاني وأن هذا الانصهار إنما تحققه الكلام، ولعل هذه الرؤية بلغت تمامها في التحليل والتشكل عند عبد القاهر الجرجاني الذي ينزل الكلام منزلة القادح لخروج كوامن الإنسان وطاقاته من حيز القوة إلى حيز الفعل، حتى إن كل قوى العقل والخاطر والفكر والإدراك والقريحة والذهن هي أبدا حبيسة ما لم ينفث فيها الكلام معالم الوجود، إذ لولاه لم تكن لتتعدى فوائد العلم عالمه ولا صح من العاقل أن يفتق عن أزاهير العقل كمائمه، ولتعطلت قوى الخواطر والأفكار من معانيها، واستوت القضية في موجودها وفانيها (ولكان الإدراك كالذي ينافيه من الأضداد ولبقيت القلوب مقفلة على ودائعها والمعاني مسجونة في مواضعها ولصارت القرائح عن تصرفها معقولة والأذهان عن سلطانها معزولة[1].

فإن جاز لنا إنطاق الجرجاني تصريحا بما جاء في تأملاته تضمنيا استطعنا أن نصوغ معادلة يكون منطوقها "إن بين الوجود والعدم الكلام"[2].

كما تغدو مقولة ديكارت الشهير-الكوجيتو، أنا أفكر إذن أنا موجود يمكن استبدالها بعبارة ظاهرية أقرب إلى الواقع الملحوظ نقول "أنا أتكلم" إذن أنا موجود، وتؤكد ما قاله أرسطو حين طالب صاحبه قائلا، تكلم حتى أراك.

وينطلق صاحب البيان والتبيين وهو يقف على أسرار الظاهرة اللغوية ليضيف كون الإنسان الحي الناطق أنه المبين وكذلك أثار صاحب المنطق في تعريفه الإنسان[3].

هذا الإنسان الذي تتجمع فيه كل عجائب الوجود هذا الموجود الذي هو خلاصة الموجودات الأخرى، هذا العالم الصغير الذي انطوى فيه العالم الأكبر، هو نعمة منقطعة النظير حيث إن كل بعد من أبعاد وجوده المختلفة نعمة كبيرة ولعل اللغلة هي أخطر النعم على حد تعبير هيدجر.

(1) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، نشر محمد رشيد رضى، ط6، القاهرة، 1959، ص1.

(2) التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص72.

(3) عبد ربه، العقد الفريد، ج1، ص130.

يميل الإنسان بطبعه إلى بذل أقل جهد في قضاء حائجه، والصوت يحقق له هذا الغرض. الصوت اللساني قابل في ذاته للتقطيع والتركيب، وذلك ما خص به النوع الإنساني دون سواه.

هناك اضطرار ثان قد ينضاف إلى اضطرار الإنسان إلى استخدام الصوت، وهو الفزع إلى اصطناع رقوم الكتابة، وبهذا الفعل تستحيل العلامة اللسانية السمعية إلى علامة لسانية مرئية، وهي مرحلة تحويلية حاسمة في حياة اللغة الإنسانية عبر الحقب الحضارية المختلفة، فقد تنبه إلى هذا الاضطرار نفر غير قليل من أسلافنا الذين أفضى بهم التأمل، وإعمال النظر والتدبر، إلى أن الإعلام لا يقتصر على الحاضر الحائن، بل هو مطلق في الماضي الغابر، والمستقبل الآتي، ومن ههنا، يكون الصوت قاصرا لأنه عاجز عن اختراق الزمن، وتثبيت ما علم.

وقد يكفينا مؤونة الإفاضة في ذلك ابن سينا (428هـ) الذي يعد من رواد تعقب الحدث اللساني في تجلياته، فيكون أوعد علينا ههنا أن نورد ما قاله بشأن الاضطرار إلى الكتابة، فهو بعد أن تحدث عن اضطرار الإنسان إلى المشاركة والمحاورة، انصرف إلى الحديث عن اضطرار ثان وهو: "إعلام الغائبين من الموجودين في الزمان أو من المستقبلين إعلاما بتدوين ما علم، إما لينضاف إليه ما يعلم في المستقبل، فتكمل المصلحة أو الحكمة الإنسانية بالتشارك، فإن أكثر الصنائع إنما تمت بتلاحق الأفكار فيها والاستنباطات[1] من قوانينها، واقتفاء المتأخر بالمتقدم، واقتدائه به، أو يلنتفع به الآتون من بعد وإن لم يحتج إلى ما يضاف إليه فيكمل به، فاحتيج إلى ضرب آخر من الإعلام غير النطق، فاخترعت أشكال الكتابة[2].

فبات إعلام الغائب الحاضر في الزمان أو المستقبل ضرورة ملحة على إبداع نمط العلامات الماكثة التي تدوم ولا تزول بزوال الحاجة إلى الخطاب، ومن ههنا، أضحت رقوم الكتابة نسقا مرئيا يوازي النسق السمعي المنطوق، فإذا هذا النسق المرقوم يختلف من عرف اجتماعي إلى آخر. وقد كان ابن سيدة (458هـ) أشار إلى ذلك بقوله: "وعلى ذلك أيضا

(1) الاستنباط: انتقال الذهن من قضية أو عدة قضايا هي المقدمات إلى قضية أخرى هي النتيجة وفق قواعد المنطق، ينظر المعجم الفلسفي، ص12.

(2) ابن سينا، العبارة، ص3.

اختلفت أقلام ذوي اللغات، كما اختلفت أنفس الأصوات المترتبة على مذاهبهم في المواضعات، واختلفت الأشكال المرسومة على حد اختلاف الأصوات الموضوعة"[1].

ومن الذين أولعوا إيلاعا شديدا بتعقب دلالة النطق من حيث هو حدث لساني، الفاري (339هـ)، الذي ما انفك يسعى لضبط حد النطق ضبطا دقيقا، فهو يقول بشأن لفظة النطق أنها: "عند القدماء على ثلاثة معاني:

أحدهما: القول الخارج بالصوت، وهو الذي به تكون عبارة اللسان عما في الضمير.

والثاني: القول المركوز في النفس، وهو المعقولات التي تدل عليها الألفاظ.

الثالث: القوة النفسانية المفطورة في الإنسان التي بها يتميز التمييز الخاص بالإنسان دون سواه من الحيوان وهي التي بها يحصل للإنسان المعقولات[2].

يدرك المتأمل في هذا الحد الذي اعتمده الفارابي لمفهوم النطق، أنه قد أعمل من أجل ذلك نهاية جهده لإيراده ما تيسر له إيراده من الإحاطة بهذا المفهوم من كل جوانبه، فهو في نظره:

- الأداء الفعلي للكلام، من حيث هو حد واقعي له أثر في الواقع الحسي.
- التصورات والمفاهيم المعقولة في ذهن المتكلم-المستمع.
- القدرات العقلية، الإدراكية التي يمتاز بها الإنسان من سائر الكائنات الأخرى.

تشكل هذه الجوانب الثلاثة كما ضبطها الفارابي المرتكز الأساس للحدث اللساني، من حيث هو كفاية عقلية من جهة، وأداء فعلي للكلام من جهة أخرى؛ أي الأثر المسموع الذي يوصف إلى الفهم والإفادة لدى من تهيأ له سمعه وفهمه.

وانطلاقا من هذا التصور أضحى الحدث اللساني في عرف الأقدمين أثرا سمعيا وأثرا عقليا؛ فهو سمعي من حيث كونه إنجازا فعليا للكلام في الواقع، وعقلي من حيث كونه الحامل المادي للأفكار والمفاهيم والتصورات القائمة في ذهن المتكلم. وتتبدى الصلة بين المسموع والمفهوم في الطابع التوليفي الذي ينماز به الحدث اللساني 3، يقول ابن فارس (395هـ):

(1) ابن سيده، المخصص، 5/1.

(2) الفارابي، إحصاء العلوم، ص78.

3 ينظر أحمد حساني ،**العلامة في التراث** .

"زعم قوم أن الكلام ما سمع وفهم، وقال قوم: الكلام حروف مؤلفة دالة على معنى، والقولان عندنا متقاربان لأن المسموع المفهوم لا يكاد يكون إلا بحروف مؤلفة تدل على معنى"[1].

وتلك هي حقيقة الحدث اللساني التي لا مرية فيها، من حيث إن اللسان في جوهره هو ربط الأصوات بالمعاني عن طريق التأليف، وبذلك يحصل البيان واستدعاء الغائب. وذلك ما أوما إليه بعض البلغاء قائلا: "اللسان أداة يظهر بها حسن البيان، وظاهر يخبر عن الضمير، وشاهد ينبؤك عن غائب، وحاكم يفصل به الخطاب"[2].

(1) ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص48.

(2) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص76.

المبحث الثالث :في نشأة اللغة

شغل الناس منذ القديم، ولا يزالون يشغلون بموضوع نشأة اللغة، دلك لأن موضوع اللغة، إنما هو –في الحق– موضوع "الإنسان" ومنذ زمن بعيد والإنسان تحيره العديد من الأسئلة:كيف نشأت اللغة؟ أهي وحي من عند الله علمها الإنسان؟ وإن كان الأمر كذلك فما هي اللغة الأولى؟ وكيف اختلفت اللغات بعد ذلك؟ أم هي من صنع الإنسان؟ وكيف صنعها؟ إلى آخر هذه الأسئلة.

ولقد اجتهد العلماء عبر مختلف العصور في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة خاصة وأنه لا يكاد يوجد تفكير بشري تطرق إلى القضية اللغوية من قريب أو بعيد إلا وقد أثار المشكلة –حتى إن الجمعية اللغوية في باريس قررت سنة 1878 منع تقديم أبحاث عن هذا الموضوع وقد ناقشت الموضوع[1] مع الدكتور محمود السيد عضو مجمع اللغة العربية بسوريا أثناء التربص العلمي هناك وأكد لي الفكرة ذاتها ولكن عندما بدأت في مقارعة الموضوع وجدت أن البحث في الاكتساب اللغوي يستدعي البحث في موضوع نشأة اللغة ويغدو حلقة لا بد منها في سيرورتها، ولأن طبيعة البحث تستهدف استنطاق التراث العربي وجدت صاحب الزهر في علوم اللغة وأنواعها يقف عند الموضوع ويتطرق إلى الآراء التي شكلت بتضاربها، ولكنها أيضا عكست حسب قول عبد السلام المسدي صراع النزعة العقلانية مع النزعة النسبية في تاريخ الفكر العربي، ذلك أن أصل الحديث عن أصل اللغة هو في حقيقة أمره اغتصاب لما وراء اللغة، فهو اغتصاب لما قبل الإنسان، وبالتالي هو سعي إلى ما وراء التاريخ: فليس الحديث عن مبتدأ اللغة إلا اقتلاعا لمعلوم من غيابات المجهول الضارب في ما وراء الزمن وقبل الوجود وإنه ليبدو لنا أن المشكل الحقيقي في تاريخ الفكر العربي لم يكن نشأة اللغة في حد ذاتها وإنما كان في مستند الاحتكام عند طرح السؤال والجواب عنه، معنى ذلك أن التعارضات القائمة في هذا الشأن هي مفارقات خارجية عن جوهر المشكل سببها التأرجح المطرد بين تعسف النزعة الغيبية وثبات المنحى العقلاني، وقد كان الصراع حادا، وحدته تضاعفت بإطراده عبر الزمن حتى جنح الفكر العربي إلى ثلاثية هيجل قبل أن يظهر هيجل: فأصبح بسطها – ظاهريا على الأقل– في شكل قضايا تتلوها نقائض فيصهرها التأليف.

(1) عبد الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص77.

هكذا يضيف المسدي يتراءى لنا أن جوهر الصراع قد كان منهجيا جدليا قبل كل شيء: فهو اختلاف في تقدير الموقع الذي منه يبسط موضوع نشأة اللغة: هل نغوص في جذور الأصل تقديرا افتراضا وتضمنيا، أم نحدد هوية اللغة انطلاقا مما هي عليه كموجود مطرد مستقر؟ وبين المنهجين مسافة ما بين النظرة الزمانية والنظرة الآنية في تقدير الأشياء.

فأين مركز النظر في التراث العربي عند قضية الحال؟

إن أصل نشأة اللغة كقضية مجردة ترجعنا مباشرة إلى مسألة أخرى تقوم مقام المولد الأم وهي أصل نشأة الإنسان، وكثير من المفكرين المعاصرين في الفلسفة الغربية يغفلون هذا الارتباط العضوي حتى من تسلح منهم بالمنظور اللساني، ومما تقدم فرضية جازمة في أصل نشأة الإنسان فلن يتسنى بسط احتمال مرجح في أصل نشأة اللغة.

غير أن أصل تكون الخليقة الآدمية لم يمثل إطلاقا معضلة في التفكير العربي الإسلامي، ولما كان الخلق في أصل التكويني –حسب العقيدة الإسلامية– تولديا لا تطوريا فإنه ينتفي عقلا وشرعا أن يكون الحدث اللغوي تطوري النشوء، فليس يصح أن يوجد آدم عليه السلام إلا وهو ناطق متكلم، فالتكلم بذلك يصبح اقتضاء ينسحب من أصل نشأة الإنسان إلى أصل نشأة اللغة، وما التشبث الذي ساد المطارحات النظرية والذي كان منطلقه الآية: "وعلم آدم الأسماء كلها" (سورة البقرة:13)، بما أفرزته من أدب تفسيري فياض إلا إشكال عرضي يرمز إلى بعض تقاطع الفكر العلمي لامع الدين ذاته في عقيدته، وإنما مع استقراء النص القرآني، فهي بموجب تلك المضايقات الخارجية معضلة تأويلية لا جوهرية هي عقبة تفسيره أكثر مما هي عقدة فكرية.

وكما أشرت في البداية فإن السيوطي سيكون المفتاح الذي نلج به باب التراث يمتنه الذي لا يزال يفرض علينا نمطا من التعامل معه وقراءته قراءة لا تكل ولا تستكين، يقول جلال الدين السيوطي: "الحمد لله خالق الألسن واللغات واضع الألفاظ للمعاني بحسب ما اقتضته حكمه البالغات الذي علم آدم الأسماء، وكلها وأظهر بذلك شرف اللغة وفضلها والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفصح الخلق لسانا وأعربهم بيانا وعلى آله وصحبه أكرم بهم أنصارا وأعوانا[1].

(1) المزهر في علوم اللغة، ج1، ص7.

برؤية عميقة وبراعة كبيرة يبدأ السيوطي كتابه وكأنه يلوح لما يقبل عليه في مؤلفه العظيم ويضعنا في جو من المصطلحات ترخي بظلالها على أهمية ما سيقبل عليه فيقف القارئ على مصطلحات مثل الألسن واللغات ثم الألفاظ والمعاني وتضاربت متخذا من آية تنوعت الاراء حولها و اختلفت ،لكي تؤسس التنظير الذي أطر الفكر العربي وشكل انقسامه حول نشأة اللغة في مسائل لقد لخص بعبقرية ما سيطرحه في مقدمة تناهت في الدقة.

الأولى: في حد اللغة وتصريفها:

قال أبو الفتح ابن جني في الخصائص: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم قم قال وأما تصريفها فهي فعلة من لغوت أي تكلمت وأصلها لغوة ككرة وقلة وثبة كلها لاماتها واوات (لقولهم كروت بالكرة وقلوت بالقلة ولأن ثبة كأنها من مقلوب ثاب يثوب) وقالوا فيها لغات ولعون كثبات وبثبون.

وقيل منها لغي يلغي إذا هذى: قال: (من الرجز)

أو رب أسراب حجيج عظّم عن اللعنا ورفث التكلم

وكذلك اللغو قال تعالى في سورة الفرقان، الآية 72: ﴿ وَالَّذِينَ لا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ أي بالباطل.

وفي الحديث: من قال يوم الجمعة صه فقد لغا، أي تكلم

انتهى كلام ابن جني.

وقال إمام الحرمين في البرهان: اللغة من لغي يلغى من باب رضي إذا لهج بالكلام وقيل من لغى يلغى.

وقال ابن الحاجب في مختصره: حد اللغة كل لفظ وضع لمعنى، وقال الأسنوي في شرح مفاج الأصول: اللغات: عبارة عن الألفاظ الموضوعية للمعاني.

الثانية:

في بيان واضع اللغة أتوقيف هي ووحي أم اصطلاح وتواطؤ.

قال أبو الحسين أحمد بن فارس في فقه اللغة:

"اعلم أن لغة العرب توقيف ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ سورة البقرة الآية 31

فكان ابن عباس يقول علمه الأسماء كلها وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس من دابة وأرض وسهل وجبل (وجمل) وحمار وأشبه ذلك من الأمم وغيرها.

وروى خصيف عن مجاهد قال: علمه اسم كل شيء.

وقال غيرهما: إنما علمه أسماء الملائكة.

وقال آخرون علمه أسماء ذريته أجمعين.

قال ابن فارس: والذي نذهب إليه في ذلك ما ذكرناه عن ابن عباس فإن قال قائل: لو كان ذلك كما تذهب إليه لقال ثم عرضهن أو عرضها فلما قال عرضهم علم أن ذلك لأعيان بني آدم أو الملائكة لأن موضوع الكناية في كلام العرب أن يقال لما يعقل: (عرضهم) ولما لا يعقل عرضها أو عرضهن).

قيل ما يعقل وهي سنة من سنن العرب (أعني باب التغليب) وذلك كقوله تعالى: "والله تخلق كل دابة من ماء فمنهم من يمشي على بطنه ومنهم من يمشي على رجلين ومنهم من يمشي على أربع.

فقال: منهم تغليبا لمن يمشي على رجلين وهم بنو آدم. فإن قال: أفتقولون في قولنا سيف وحسام وغضب إلى غير ذلك من أوصاف إنه توقيف حتى لا يكوة شيء من مصطلحا عليه قيل له: كذلك نقول والدليل على صحته إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما تختلفون فيه أو يتفقون عليه ثم احتجاجهم بأشعارهم ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاحا لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأولى منا في الاحتجاج (بنا) لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق ولعل ظانا بظن أن اللغة التي دللنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدة وفي زمان واحد وليس الأمر كذلك بل وقف الله عز وجل إلى علمه في زمانه وانتشر من ذلك ما شاء الله ثم علم بعد آدم من الأنبياء —صلوات الله عليهم– نبيا نبيا ما شاء الله أن يعلمه حتى انتهى الأمر إلى نبينا محمد فآتاه الله من ذلك ما لم يؤته أحدا قبله تماما على ما أحسنه من اللغة المتقدمة ثم قر الأمر وقراره فلا نعلم لغة من بعده حدثت فإن تعمل اليوم لذلك متعلم وجد من نقاد العلم من ينفيه ويرده.

ولقد بلغنا عن أبي الأسود الدؤلي أن أمرءا كلمه ببعض ما أنكره أبو الأسود فسأله أبوا لأسود عنه فقال: هذه لغة لم تبلغك.

فقال له: يا ابن أخي إنه لا خير لك فما لم يبلغني فعرفه بلطف أن الذي تكلم به مختلف، وخلة أخرى. إنه لم يبلغنا أن قوما من العرب في زمان يقارب زماننا أجمعوا على تسمية شيء من الأشياء مصطلحين عليه فكنا نستدل بذلك على اصطلاح قد كان قبلهم وقد كان في الصحابة رضي الله عنهم –وهم البلغاء والفصحاء– من النظر في العلوم الشريعة ما لا خفاء به وما علمناهم اصطلحوا على اختراع لغة أو أحداث لفظة لم تنقد منهم، ومعلوم أن حوادث العالم لا تنقضي إلا بانقضائه ولا تزول إلا بزواله وفي كل ذلك دليل على صحة ما ذهبنا إليه من هذا الباب.

هذا كله من كلام ابن فارس وكان من أهل السنة.

رأي ابن جني :

وقال ابن جني في الخصائص وكان هو شيخه أبو علي الفارسي معتزلين: باب القول على أصل اللغة إلهام هي أمام اصطلاح، هذا موضع محوج إلى فضل تأمل غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح (لا وحي) ولا توقيف إلا أن أبا علي (رحمه الله) قال لي يوما هي من عند الله واحتج يقول له تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها) وهذا لا يتناول موضوع الخلاف وذلك أنه قد يجوز أن يكون تأويله:

أقدر آدم على أن واضع عليها.

وهذا المعنى من عند الله سبحانه لا محالة فإذا كان ذلك محملا غير مستنكر سقط الاستدلال به، وقد كان أبو علي (رحمه الله) أيضا قال به في بعض الأحيان كلامه وهذا أيضا رأي أبي الحسن على أنه لم يمنعه قول من قال إنها تواضع منه وعلى أنه قد فسر هذا بأن قيل إنه تعالى علم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات:العربية والفارسية، والسريانية والعبرانية والرومية وغير ذلك من (سائر اللغات) فكان آدم وولده يتكلمون بها ثم إن ولده تفرقوا في الدنيا وعلق كل واحد منهم بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه واضمحل عنه ما سواها لبعد عهدهم بها.

وإذا كان الخبر الصحيح قد ورد بهذا وجب تلقيه باعتقاده والانطواء على القول به فإن قيل: فاللغة فيها أسماء وأفعال وحروف وليس يجوز أن يكون المعلم من ذلك الأسماء (وحدها) دون غيرها مما ليس بأسماء فكيف خص الأسماء وحدها قيل اعتمد ذلك من حيث كانت

الأسماء أقوى القيل الثلاثة ولا بد لكل كلام مفيد (منفرد) من الاسم وقد تستغي الجملة المستقلة عن كل واحد من الفعل والحرف فلما كانت الأسماء من القوة والأولية في النفس والرتبة على ما لا خفاء به جاز أن يكتفي بها عما هو تال لها ومحمول في الحاجة إليه عليها.

قال: ثم لنعد (فلنقل) في الاعتلال لمن قال بأن اللغة لا تكون وحيا وذلك أنهم ذهبوا إلى أن أصل اللغة لا بد فيه من المواضعة.

قالوا وذلك لأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء والمعلومات ، فيضعوا لكل واحد منها سمة ولفظا إذا ذكر عرف به ما مسماه ليمتاز غيره وليغنى بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين ،فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره لبلوغ الغرض في إبانة حاله بل قد يحتاج في كثر من الأحوال إلى ذكر ما لا يكون إحضاره ،ولا إدناؤه كالفاني وحال اجتماع الضدين على المحل الواحد (و) كيف يكون ذلك لو جاز وغير هذا مما هو جار في الاستحالة والتعذر مجراه فكأنهم جاؤوا إلى واحد بني آدم فأومؤوا إليه وقالوا إنسان (إنسان) فأي وقت سمع هذا اللفظ علم أن المراد به هذا الضرب من المخلوق وإن أرادوا سمة عينه أو يده أشاروا إلى ذلك فقالوا: يد ،عين، رأس، قدم أو نحو ذلك فمتى سمعت اللفظة من هذا عرف معنيها وهلم جرا فيما سوى ذلك من الأسماء والأفعال والحروف ثم لك (من بعد ذلك) أن تنقل هذه المواضعة إلى غيرها فتقول: الذي اسمه إنسان فليجعل مكانه (مرد) والذي اسمه رأسه فليجعل مكانه (سر) وعلى هذا بقية الكلام، وكذلك لو بدأت اللغة الفارسية فوقعت المواضعة عليها لجاز أن تنقل ويولد منا لغات كثيرة من الرومية والزنجية وغيرها وعلى هذا ما نشاهده الآن من اختراع الصناع لآلات صنائعهم من الأسماء كالنجار والصانع والحائك والبناء وكذلك الملاح قالوا: ولكن لا بد لأولها من أن يكون متواضعا (عليه) بالمشاهدة والإيماء.

قالوا والقديم –سبحانه– لا يجوز أن يوصف بأن يواضع أحدا على شيء إذ قد ثبت أن المواضعة لا بد معها من إيماء وإشارة بالجارحة نحو المومأ إليه والمشار نحوه (وألوا) والقديم (سبحانه) لا جارحة له فيصبح الإيحاء والإشارة منه بها فبطل عندهم أن تصبح المواضعة على اللغة منه تقدست أسماؤه

قالوا: ولكن يجوز أن ينقل الله تعالى اللغة التي وقع التواضع بين عباده عليها بأن يقول: الذي كنتم تعبرون عنه بكذا والذي كنتم تسمونه كذا ينبغي أن تسموه كذا وجواز هذا منه – سبحانه– كجوازه من عباده ومن هذا الذي في الأصوات ما يعتمها طاه الناس الآن من مخالفة الأشكال في حروف المعجم كالصورة التي توضع للمعميات والتراجم وعلى ذلك أيضا اختلفت أقلام ذوي اللغات كما اختلفت ألسن الأصوات المرتبة على مذاهبهم في المواضعات فهذا قول من الظهور على ما تراه، إلا إنني سألت يوما بعض أهله فقلت: ما تنكر أن تصح المواضعة من الله سبحانه وإن لم يكن ذا جارحة بأن يحدث في جسم من الأجسام –خشبة وغيرها– إقبالا على شخص من الأشخاص وتحريكا لها نحوه ويسمع –في حال تحرك الخشبة صوتا يصنعه إسما له ويعيد حركة تلك الخشبة نحو ذلك الشخص دفعات مع انه غير اسمه– قادر على أن يقنع في تعريفه ذلك بالمرأة الوحدة فتقوم الخشبة في هذا الإيماء وهذه الإشارة مقام جارحة ابن آدم في الإشارة بها في المواصفة وكما أن الإنسان أيضا يجوز إذا أراد المواضعة أن يشير بخشبة نحو المراد المتواضع عليه فيقيمها في ذلك مقام يده لو أراد الإيماء بها نحو.

فلم يجيب عن هذا بأكثر من الاعتراف بوجوبه ولم يخرج من جهته بشيء أصلا فأحكيه عنه وهو عندي (د) على ما تراه الآن لازم لمن قال بامتناع كون مواضعة القديم تعالى لغة مرتجلة غير ناقلة لسانا إلى لسان عما عرف ذلك.

وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات كدوي الريح وحنين الرعد وخرير الماء وشحيح الحمار ونعيق الغراب وصهيل الفرس ونزيب الطي ونحو ذلك، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد، وهذا عندي وجه صالح ومذهب متقبل.

واعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت دائم التنقير والبحث عن هذا الموضع فأجد الدواعي والخوالج قوية التجاذب لي مختلفة جهات التغول على فكري وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة ما يملك على جانب الفكر حتى يكاد يطمح أمام غلوة السحر فمن ذلك ما نبّه عليه أصحابنا (رحمهم الله) ومنه ما حذوته على أمثلتهم فعرفت بتتابعه وانقياده وبعد مراميه وآماده صحة ما وقفوا لتقديمه منه ولطف ما أسعدوا به وفرق لهم عنه وانضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنها من عند الله تعالى فقوي في نفسي اعتقاد كونها توقيف من الله سبحانه وأنها وحي.

ثم أقول في ضد هذا: (إنه) كما وقع لأصحابنا ولنا تنبهوا وتبعنا على تأمل الحكمة الرائعة الباهرة كذلك لا ننكر أن يكون الله تعالى قد خلق من قبلنا وإن بعد مداه عنا من كان ألطف منا أذهانا وأسرع خواطر وأجرا جنانا فأقف بين الخليتين حسيرا وأكاثرهما فأنكفي مكثورا، وإن خطر خاطر فيما بعد، يعلق الكف بإحدى الجهتين ويكفها عن صاحبتها قلنا به، وبالله التوفيق،[1].

وقال الإمام فخر الدين الرازي في المحصول وتبعه تاج الدين الأرموي في الحاصل وسراج الدين الأرمي في التحصيل ما ملخصه.

النظر الثاني في الواضع: الألفاظ إما أن تدل على المعاني بدواتها أو بوضع الله إياها أو بوضع الناس أو يكون البعض بوضع الله والباقي بوضع الناس والأول مذهب عباد بن سليمان والثاني مذهب الشيخ أبي الحسن الأشعري وابن فورك والثالث مذهب أبي حاشم وأما الرابع فإما أن يكون الابتداء من الناس والتتمة من الله وهو مذهب قوم، أو الابتداء من الله والتتمة من الناس وهو مذهب الأستاذ أبي الدحاق الأسفرائيني والمحققون مستوقفون في الكل إلا في مذهب عباد ودليل فساده أن اللفظ لو دل بالذات لفهم كل واحد منهم كل اللغات كذلك، واجتمع عباد بأنه لولا الدلالة الذاتية لكان وضع لفظ من بين الألفاظ بإزاء معنى من بين المعاني ترجيحا بلا مرجح وهو محال.

وجوابه أن الواضع إن كان هو الله فتخصيصه الألفاظ بالمعاني كتخصيص العالم بالإيجاد في وقت من بين سائر الأوقات وإن كان هو الناس فلعله لتعيين الخظران بالبال. ودليل إمكان التوقف احتمال خلق الله تعالى الألفاظ ووضعها بإزاء المعاني وخلق علوم ضرورية في ناس بأن تلك الألفاظ موضوعة لتلك المعاني.

ودليل إمكان الاصطلاح إن كان أن يتولى واحد أو جمع، وضع الألفاظ لمعان ثم بمفهومها لغيرهم بالإشارة كحال الوالدات مع أطفالهن وهنا الدليلان هما دليل إمكان التوزيع واحتج القائلون بالتوقيف بوجوه:

(1) ابن جني، ص18.

أولها: قوله تعالى: وعلم آدم الأسماء كلها، فالأسماء كلها معلمة من عند الله بالنص وكذا الأفعال والحروف لعدم القائل بالفصل ولأن الأفعال والحروف أيضا أسماء لأن الاسم ما كان علامة والتميز من تصرف النحاة لا من اللغة ولأن التكلم بالأسماء وحدها معذر.

و**ثانيها:** أنه سبحانه وتعالى ذم قوما في إطلاقهم أسماء غير توقيفية في قوله تعالى: إن هي إلا أسماء سميتموها وذلك يقضي كون البواقي توقيفية.

و**ثالثها:** قوله تعالى لو من آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم.

والألسنة اللحمانية غير مرادة لعدم اختلافها ولأن بدائع الصنع في غيرها أكثر، فالمراد هي اللغات.

رابعها: وهو عقلي، لو كانت اللغات اصطلاحية لأحتيج في التخاطب بوصفها إلى اصطلاح آخر من لغة أو كتابة ويعود إليه الكلام ويلزم إما الدور أو التسلسل في الأوضاع وهو محال فلا بد من الانتهاء إلى التوقيف.

واحتج القائلون بالاصطلاح بوجهين:

أحدهما: لو كانت اللغات توقيفية لتقدمت واسطة البعثة على التوقيف والتقدم باطل وبيان الملازمة أنها إذا كانت توقيفية فلا بد من واسطة بين الله والبشر وهو النبي لاستحالة خطاب الله تعالى مع كل أحد وبيان بطلان التقدم قوله تعالى (وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه) وهذا يقتضي تقدم اللغة على البعثة.

والثاني: لو كانت اللغات توقيفية فذلك إما بأن يخلق الله تعالى علما ضروريا في العاقل أنه وضع الألفاظ لكذا أو في غير العاقل أو بألا يخلق علما ضروريا أصلا والأول باطل وإلا لكان العاقل عالما بالله وبالضرورة لأنه إذا كان عالما بالضرورة يكون الله وضع كذا وكذا، كان علمه بالله ضروريا ولو كان ذلك لبطل التكليف. والثاني باطل لأن غير العاقل لا يمكنه إنهاء تمام هذه الألفاظ.

و**الثالث:** باطل لأن العالم بها إذا لم يكن ضروريا احتيج إلى توقيف آخر ولزم التسلسل والجواب عن الأولى من حجج أصحاب التوقيف، لم لا يجوز أن كون المراد من تعليم الأسماء الإلهام إلى وضعها.

ولا يقال التعليم إيجاد العلم فإنا لا نسلم ذلك بل التعليم فعل يترتب عليه العلم ولأجله يقال علمته فلم يتعلم.

سلمنا أن التعليم إيجاد العلم لكن قد تقرر في الكلام أن أفعال العباد مخلوقة الله تعالى فعلى هذا: العلم الحاصل لها موجد لله.

سلمنا لكن الأسماء هي سمات الأشياء وعلاماتها مثل أن يعلم آدم صلاح الخيل للعدو والجمال للحمل والثيران للحرث فلم قلتم: إن المراد ليس ذلك وتخصيص الأسماء بالألفاظ عرف جديد سلمنا أن المراد هو الألفاظ ولكن لم لا يجوز أن تكون هذه الألفاظ وضعها قوم آخرون قبل آدم وعلمها الله آدم.

وعن الثانية أنه تعالى ذمهم لأنهم صموا الأصنام آلهة واعتقدوها كذلك.

وعن الثالثة أن اللسان هو الجارحة المخصوصة وهي غير مرادة بالإتفاق والمجاز الذي ذكرتموه يعارضه مجازات أخر نحو مخارج الحروف أو القدرة عليها فلم يثبت الترجيح.

وعن الرابعة: أن الاصطلاح لا يستدعي تقدم اصطلاح آخر بدليل تعليم الوالدين الطفل دون سابقة اصطلاح ثمة.

والجواب عن الأولى من حجتي أصحاب الاصطلاح: لا تسلم توقف التوقيف على البعثة لجواز أن يخلق الله فيهم العلم الضروري بأن الألفاظ وضعت لكذا وكذا.

وعن الثانية: لم لا يجوز أن يخلق الله العلم الضروري في العقلاء أن واضعا وضع تلك الألفاظ لتلك المعاني وعلى هذا لا يكون العلم بالله ضروريا.

سلمناه لكن لم لا يجوز أني كون الإله معلوم الوجود بالضروري لبعض العقلاء وقوله: "لبطل التكليف" قلنا بالمعرفة، أما بسائر التكاليف فلا.

انتهى.

وقال أبو الفتح بن برهان: في كتاب الوصول إلى الأصول:

اختلف العلماء في اللغة: هل تثبت توقيفا أو اصطلاحا فذهبت المعتزلة إلى أن اللغات بأسرها تثبت اصطلاحا وذهبت طائفة إلى أنها تثبت توقيفا.

وزعم الأستاذ أبو إسحاق الاسفرائيني أن القدر الذي يدعو به الإنسان غيره إلى التواضع يثبت توقيفا وما عدا ذلك يجوز أن يثبت بكل واحد من الطريقين. وقال القاضي أبو

بكر : يجوز أن يثبت توقيفا ويجوز أن يثبت اصطلاحا ويجوز أن يثبت بعضه توفيقا وبعضه اصطلاحا والكل ممكن.

وعمدة القاضي أن الممكن هو الذي لو قدر موجودا لم يعرض لوجوده محال ويعلم أن هذه الوجوه لو قدرت لم يعرض من وجودها محال فوجب قطع القول بإمكانها وعمدة المعتزلة أن اللغات لا تدل على مدلولاتها كالدلالة العقلية ولهذا المعنى يجوز اختلافها ولو تبتت توقيفا من جهة الله تعالى لكان ينبغي أن يخلق الله العلم بالصيغة ثم يخلق العلم بالمدلول ثم يخلق لنا العلم بجعل الصيغة دليلا على ذلك المدلول. ولو خلق لنا العلم بصفاته لجاز أن يخلق لنا العلم بذاته ولو خلق لنا العلم بذاته بطل التكليف وبطلت المحنة.

قلنا: هذا بناء على أصل فاسد فإنا نقول: يجوز أن يخلق الله لنا العلم بذاته ضرورة وهذه المسألة فرع من أصل.

وعمدة الأستاذ أبي إسحاق الاسفرائني: أن القدر الذي يدعو به الإنسان غيره إلى التواضع لو ثبت اصطلاحا لأفتقر إلى اصطلاح آخر يتقدمه وهكذا فيسلسل إلى ما لا نهاية له.

قلنا: هذا باطل فإن الإنسان يمكنه أن يفهم غيره معاني الأساسي كالطفل ينشأ غير عالم بمعاني الالفاظ ثم يتعلمها من الابوين من غير تقدم اصطلاح.

وعمدة من قال: إنها تثبت توقيفا قوله تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها).

وهذا لا حجة فيه من جهة القطع فإنه عموم والعموم ظاهر في الاستغراق وليس بنص.

قال القاضي: أما الجواز فثابت من جهة القطع بالدليل الذي قدمته وأما كيفية الوقوع فإنا متوقف فإن دل دليل من السمع على ذلك ثبت به، وقال إمام الحرمين في البرهان: اختلف أرباب الأصول في مأخذ اللغات فذهب ذاهب إلى أنها توقيف من الله تعالى وصار صائرون إلى أنها تثبت اصطلاحا وتواطؤا وذهب الأستاذ أبو إسحاق في طائفة من الأصحاب إلى أن القدر الذي يفهم منه قصد التواطؤ لا بد أن يفرض فيه في التوقيف والمختار عندنا أن العقل يجوز ذلك كله فأما تجويز التوقيف فلا حاجة إلى تكلف دليل فيه ومعناه أن يثبت الله تعالى في الصدور علوما بديهية بصيغ مخصوصة بمعاني فتبين العقلاء الصيغ ومعانيها ومعنى التوقيف فيها أن يلقوا وضع الصيغ على حكم الإرادة والاختبار، وأما الدليل على تجويز

وقوعها اصطلاحا فهو أنه لا يبعد أن يحرك الله تعالى نفوس العقلاء لذلك ويعلم بعضهم مراد بعض ثم ينشئون على اختيارهم صيغا وتقترن بما يريدون أحوال لهم وإشارات إلى مسميات وهذا غير مستنكر، وبهذا المسلك ينطلق الطفل على طوال ترديد المسمع عليه ما يريد تلقينه وإفهامه.

فإذا ثبت الجواز في الوجهين لم يبق لما تخيله الأستاذ وجه والتعويل في التوقيف والإصلاح بعدها معنى ولا أحد يمنع جواز ثبوت العلوم الضرورية على النحو المبين، فإن قيل: قد أثبتم الجواز في الوجهين عموما فما الذي اتفق عندكم وقوعه.

قلنا: ليس هذا مما يتطرق إليه بمسالك العقول فإن وقوع الجائز لا يستدرك إلا بالسمع المحض ولم يثبت عندنا سمع قاطع فيما كان من ذلك وليس في قوله تعالى (وعلم آدم الأسماء كلها) دليل على أحد الجائزين فإنه لا يتمنع أن تكون اللغات لم يكن يعلمها فعلمه الله تعالى إياها ولا يتمنع أن الله تعالى أثبتها ابتداء وعلمه إياها.

وقال الغزالي: قال قائلون: اللغات كلها اصطلاحية إذ التوقيف يثبت بقول الرسول عليه السلام ولا يفهم قوله دون ثبوت اللغة.

وقال آخرون: هي توقيفية إذ الاصطلاح يعرض بعد دعاء البعض بالاصطلاح ولا بد من عبارة يفهم منها قصد الاصطلاح.

وقال آخرون ما يفهم منه: قصد التواضع توقيفي دون ما عداه ونحن تجوز كونها اصطلاحية بأن يحرك الله رأس واحد فيفهم آخر أنه قصد الاصطلاح.

ويجوز كونها توقيفية بأن يثبت الرب تعالى مراسم وخطوطا يفهم الناظر فيها العبارات ثم يتعلم البعض عن البعض.

وكيف لا يجوز في العقل كل واحد منها ونحن نرى الصبي يتكلم بكلمة أبويه ويفهم ذلك من قرائن أحوالها في حالة صغره فإذن الكل جائز1.

وأما وقوع أحد الجائزين فلا يستدرك بالعقل ولا دليل في السمع وقوله تعالى: "وعلم آدم الأسماء كلها". ظاهر في كونه توقيفا وليس بقاطع ويحتمل كونها مصطلحا عليها من خلق الله تعالى قبل آدم.

انتهى.

وقال ابن الحاجب في مختصره: الظاهر من هذه الأقوال قول أبي الحسن الأشعري.

قال القاضي تاج الدين السبكي في شرح منهاج البيضاوي: معنى قول ابن الحاجب: القول بالوقف عن القطع لواحد من هذه الاحتمالات.

وترجيح مذهب الأشعري بغلبة الظن.

قال وقد كان بعض الضعفاء يقول: إن هذا الذي قاله ابن الحاجب مذهب لم يقل به أحد لأن العلماء في المسألة بين متوقف وقاطع بمقالته فالقول بالظهور لا قائل به.

قال: وهذا ضعيف فإن المتوقف لعدم قاطع قد يرجح بالظن ثم إن كانت المسألة ظنية اكتفى في العمل بها بذلك الترجيح وإلا توقف عن العمل بها.

ثم قال: والأنصاف أن الأدلة ظاهرة فيما قاله الأشعري، فالمتوقف إن توقف لعدم القطع فهو مصيب وإن ادعى عدم الظهور فغير مصيب.

هذا هو الحق الذي فان به جماعة من المتأخرين منهم الشيخ تقي الدين دقيق العيد في شرح العنوان) وقال رفع الحاجب: اعلم أن للمسألة مقامين:

أحدهما الجواز فمن قائل: لا يجوز أن تكون اللغة إلا توقيفا ومن قائل: لا يجوز أن تكون إلا اصطلاحا.

والثاني: أنه ما الذي وقع على تقدير جوازا كل من الأمرين والقول بتجويز كل من الأمرين هو رأي المحققين ولم أر من صرح عن الأشعري بخلافه.

والذي أراه أنه إنما تكلم في الوقوع وأنه يجوز صدور اللغة اصطلاحا ولو منع الجواز لنقله عنه القاضي وغيره من محققي كلامه ولم أرهم نقلوه عنه بل لم يذكره القاضي وإمام الحرمين وابن القشري والأشعري في مسألة مبدأ اللغات البتة وذكر إمام الحرمين الاختلاف في الجواز ثم قال: إن الوقوع لم يثبت وتبعه القشري وغيره.

لقد استطاع السيوطي أن يضع بين أيدينا كل الآراء التي قيلت وتضاربت حوله نشأة اللغة ولكن اللافت للانتباه هو ما جاء به على لسان ابن جني وما عاناه هو شخصيا وهو يقلب الأمور ليؤكد هذا التردد مرة أخرى حالة الوعي العميق التي صاحبت علماء اللغة وكلام ابن جني يحتاج من كل قارئ متفحص باحث أن يقف عنده ويستجلي مراميه خاصة وأنه لخص كل النظريات التي قيلت في هذا الشأن.

بدأ ابن جني بتلخيص وجهتي النظر المتعارضتين، التي تقول إحداهما إن اللغة وحي وتوقيف وقد نبهنا أنه أضاف إليها شيئا جديدا وهو أن إيحاء اللغة إلى آدم عليه السلام كان إيحاء يجمع الألسنة واللغات معا، وغزونا ذلك عدم تعويل المسلمين على أسطورة برج بابل الذي تهدم على ساكنيه فهربوا مذعورين وتبلبلت ألسنتهم، أو في زعم آخر أن الله بلبل ألسنتهم حتى لا يفهم بعضهم بعضا، فلا يعود إلا الاتفاق على تحدي الإله، أما وجهة النظر الثانية التي تقول بالاصطلاح وأن اللغة نتيجة لاتفاق بين أفراد المجتمع على وسيلة التفاهم، فقد تشبعت عنده إلى أكثر من احتمال.

فمن الممكن أن يكون التواضع قد تم بطريقة اتفاقية تحكمية لا تستند عند المتكلمين إلى شيء غير تخصيص رمز صوتي مسموع للمعنى المراد، دون أن تكون هناك علاقة طبيعية أو ارتباط عضوي بين اللفظ والمعنى، أي بين الاسم ومسماه، وذكر في ذلك شيئا عن اختلاف الألفاظ للمعنى الواحد في لغات متعددة كالعربية والفارسية والرومية والزنجية، كما أنه لم يغفل التنويه بالمظهر المتطور للغة، وارتباطه بتطور المجتمع، وأن هذا المجتمع يضع بمحض إرادته ألفاظا جديدة للمعاني الجديدة وهو ما نص عليه بقوله "وعلى هذا ما نشاهده الآن من اختراعات الصناع لآلات صنائعهم من الأسماء" بل يذهب إلى أبعد من هذا، وهو أن الاصطلاح المقصود به الإلغاز والتعمية وإخفاء المعاني على غير العارفين بمفاتيح هذه المعميات جائز في كل آن بين البشر... ثم يزيد على ذلك فيقول "إن ذوق الناس في صنع لغاتها دون تدخل وحي أو إلهام لا يشبهه إلا الاختلاف في طريقتهم في الكتابة فكل أمة لها خط يميزها، يقول: "وعلى ذلك أيضا اختلفت أقلام ذوي اللغات كما اختلفت أنفس الأصوات المرتبة على مذاهبهم في المواضعات".

ينتقل ابن جني بعد ذلك إلى احتمال آخر في إمكان وضع البشر للغة وهو أن يكونوا قد اشتقوها من أصوات الطبيعة وأصوات الحيوان وهي نظرية قال بها كثير من المحدثين الأوروبيين وقد تعود هذه النظرية إلى أصول أفلاطوةنية حين تساءل أفلاطون هل العلاقة بين الأسماء والأشياء علاقة طبيعة أم اتفاقية وتوجت بالمحاورة الرائدة في الفكر الفلسفي بين سقراط وهيروموجين والتي أضعها هنا نظرا لأهميتها وما انطوت عليه من محاورة أرخت بثقلها على تضاعيف المسألة وأهميتها.

هيرموجين: إن قراطيلوس الحاضر هنا يزعم يا سقراط،أن هناك بالنسبة لكل شيء إسما منسوبا إليه بصورة طبيعية، وأن هذا الاسم ليس اسما أضفاه عليه بعض الناس بواسطة اتفاق، عن طريق تطبيق هذا الصوت أو ذاك من أصواتهم عليه، ولكن الطبيعة هي التي أضفت على الأسماء معنى خاصا، هو نفس الاسم لدى الإغريق ولدى البرابرة.

(...) أما أنا يا سقراط فبعد أن ناقشت الأمر معه ومع كثيرين آخرين لا أستطيع أن أقتنع بأن صواب الاسم شيء آخر غير التواضع والاتفاق، يبدو لي أنه مهما كان الاسم الذي يرمز لشيء، فإنه هو الاسم الصحيح، وإنه إذا ما وضعنا مكانه بعد ذلك إسما آ خر وأعرضنا عن الأول، فإن الثاني ليس أقل صحة من الأول، وعلى نفس المنوال نغير من أسماء الجزم دون أن يكون اسم الجديد، بأية صورة، أقل خصوصية من الاسم الذي أخذوه من قبل.

وذلك لأن ليس هناك أي شيء يأخذ اسمه من الطبيعة، بل يأخذه من استعمال وعادة أولئك الذين يستعملونه والذي خلقوا عادة استعماله.

سقراط: يتعين إذن تسمية الأشياء كما أن من الطبيعي أن نسمي، وأن نسمي بالوسيلة الملائمة، وليس كما يحلو لنا، وذلك إذا ما أودنا أن نكون على اتفاق مع الخلاصات السابقة، وبهذه الكيفية ننجح في التسمية وإلا فلا (...).

ليس في ملك كل إنسان يا هيروجين أن ينشئ أسماء، بل في ملك صانع أسماء، وهذا الإنسان على ما يبدو لي هو المشرع، ذلك الذي هو من بين كل الصناع أنذر الناس وجودا (...).

ألا يتعين على مشروعنا أن يعرف كيف تجسد الاسم في الأصوات والمقاطع وأن يركز عينة على ما هو الاسم في ذاته ليخلق ويرسي، الأسماء، الأسماء إذا ما أراد أن يكون سيد المخلوقات؟

إن هناك إذن يا هيروموجين حظوظا في ألا يكون إنشاء الأسماء قضية صغيرة كما تعتقد، أي ليس من عمل أناس مبتذلين ولا من عمل أول من هب.

إن قراطيلوس على حق في القول إن أسماء الأشياء تشتق من طبيعتها وأن ليس كل إنسان صانعا للأسماء، بل ذلك وحده، ذلك الذي تبقى عيناه مركزين على الاسم الطبيعي لكن شيء، هو القادر على أن يجسد الصورة في الحروف والمقاطع.

سقراط: إذا لم يكن لدينا صوت ولا لسان وأردنا أن نظهر لأنفسنا ولبعضنا الأشياء، وألا نحاول أن نشير إليها بأيدينا وبالرأس وببقية الجسم كما يفعل إليكم؟

هيروجين: وكيف تفعل غير ذلك يا سقراط؟

سقراط: أفترض أننا إذا أردنا أن نعبر عن شيء مرتفع أو عن شيء خفيف فإننا سنرفع اليد نحو السماء لنحاكي نفس طبيعة الشيء، وبالنسبة لشيء منخفض أو ثقيل، فإننا نخفض اليد نحو سطح الأرض، وإذا أردنا تمثيل حصان يعدو أو أي حيوان آخر، فأنت تعرف أننا سنجعل أجسامنا ومواقفنا مشابهة له بقدر الإمكان.

هيروجين: أعتقد أن الأمر كما تقول.

سقراط: أعتقد أننا نستطيع إذن أن نعبر عن الشيء بواسطة الجسم، وبأن نجعله يحاكي، كما قلت، ما نريد تمثيله؟

هيروجين: نعم

سقراط: ولكن بما أننا نريد أن نعبر عن الأشياء بواسطة الصوت واللسان والفم، ألا نتوصل إلى التعبير عن كل شيء من الأشياء بواسطة هذه الوسائل، باستخدامها لمحاكاة أي شيء.

هيروجين: من الضروري علي ما يبدو لي.

سقراط: إن الإسم إذن على ما يبدو محاكاة صوتية للشيء المحاكي، وذلك الذي يحاكي بواسطة الصوت يسمى ما يحاكي.

ولكن ابن جني يقف أمام سحر اللغة العربية مبهورا يتأمل دقتها وإرهافها ورقتها، وإذا به بعد أن كان قد اطمأن إلى القول بأن اللغة اصطلاح من البشر يرجع مترددا ففي وجدانه أنه لا يمكن أن تكون هذه اللغة العربية المعجزة وليد اصطلاح عشوائي من جماعة من الناس، ومحال أن تكون مأخوذة من أصوات الريح والرعد والماء والحمار والغراب والفرس والظبي، وإذا به يميل من جديد في نهاية جولته إلى أنها وحي من الله تعالى، وكأنه هذه المرة يخصص ما عممه في البداية، إذ قال أولا: إن الله قد أوحى إلى آدم بجميع اللغات في آن واحد، وهو هنا يشعر بأنه إن كان الله قد أوحى بلغة إلى آدم أبي البشر، فهي اللغة العربية وحدها الجديرة بأن تنزل من السماء دون غيرها من اللغات، وفجأة ترى العالم النزيه الذي لا يريد أن ينساق مع حبه

للغة العربية، وافتتانه بجمالها، يعود فيردد في أنها موحى بها، وأنه من الممكن أن يكون الأسلاف الأول الذين وضعوها أكمل منا وأقوى من حيث صفاء السليقة اللغوية، وأن صفاء لغتهم نابع من صفاء طبائعهم "يقول لا ننكر أن يكون الله تعالى قد خلق من قبلنا —وإن بعد مداه عنا– من كان ألطف منا أذهانا وأسرع خواطر، وأجرأ جنانا" ويختار النهاية التوقف بين وجهتي النظر لا يختار منهما، ولا يرجح إحداهما، بل تقول:فأقف: فأقف بين تين الخلتين جسرا وأكاثرهما فأكتفي مكثورا وإن خطة خاطر فيما بعد يعلق الكف بإحدى الجهتين وكيفها عن صاحبتها قلنا به".

أمام هذا الانفتاح في التعاطي مع هذه المسألة نزداد فخرا وظفرا بالذات، خاصة عند واحد من جهابذة الباحثين المعاصرين وهو الأستاذ ج.ريفيز أستاذ علم اللغة في جامعة أمستردام، قد خصص لهذا الموضوع كتابا كاملا سماه (ما قبل تاريخ الكلام) عرض فيه جميع الاحتمالات ووجهات النظر التي قيلت وما تزال تقال حول نشأة اللغة وألم فيه بمذاهب العلماء القدامى والمحدثين ولكنه لم يستطع في النهاية إلا أن يقرر أن اللغة ظاهرة اجتماعية إنسانية في وضعها الذي نعرف، يقول هذا مترددا ولكنه إلى نظرية الاصطلاح الاجتماعي أميل1، وما تجدر الإشارة إليه هنا أن يكون هذا الموضوع يثار في أوروبا في القرن التاسع عشر ويكون ابن جني قد قال قولته فيه منذ قرون.

وكما سبقت الإشارة إليه فإن السيوطي نقل لنا مختلف الآراء التي تضاربت حول الموضوع وإن فضلت التوسع في أراء ابن جني إلا أن السيوطي لخص لنا كلام ابن فارس، وكلام المفسرين الأقدمين ثم واصل ملخصا رأي الإمام فخر الدين الرازي في كتاب "المحصول" وتاج الدين الأرمي في "الحاصل" وسراج الدين الأرموي في "التحصيل" قائلا "إن الألفاظ إما أن تدل على المعاني بذواتها، أو بوضع الله إياها، أو بوضع الناس أو يكون البعض بوضع الله والباقي بوضع الناس، والأول مذهب عباد بن سلميان والثاني مذهب الشيخ أبي الحسن الأشعري وابن فورك، والثالث مذهب أبي هاشم، وأما الرابع فإما أن يكون الابتداء من الناس والتتمة من الله وهو مذهب قوم، أو الابتداء من الله والتتمة من الناس، وهو مذهب الأستاذ أبي إسحاق الأسفرائيني، والمحققون متوقفون في الكل إلا في مذهب عباد، ودليل فساده أن اللفظ لو دل بالذات لفهم كل واحد منهم كل اللغات لعدم اختلاف الدلالات الذاتية، واللازم باطل فالمزوم

كذلك، واحتج عباد بأنه لولا الدلالة الذاتية لكان وضع لفظ من بين الألفاظ بإزاء معنى من بين المعاني ترجيحا بلا مرجح، وهو محال وجوابه أن الواضع إن كان هو الله فتخصيصه الألفاظ بالمعاني، كتخصيص العالم بالإيجاد في وقت من بين سائر الأوقات، وإن كان هو الناس فلعله لتعيين الخطران بالبال، ودليل إمكان التوقيف احتمال خلق الله تعالى الألفاظ بإزاء المعاني، وخلق علوم ضرورية في ناس بأن تلك الألفاظ موضوعة لتلك المعاني، ودليل إمكان الاصطلاح أن يتولى واحد –أو جمع– وضع الألفاظ لمعاني ثم يفهموها لغيرهم بالإشارة كحال اوالدات مع أطفالهن وهذان الدليلان هما دليلا إمكان التوزيع[1].

والجديد فيما نقله السيوطي هنا ما يسميه إمكان التوزيع، أي الرأي الرابع الذي يجعل بداية اللغة تقوم على دعامتين: القدرة الإلهية من ناحية، والنشاط البشري من ناحية أخرى، وهذا الرأي حسب حسن ظاظا هو أقرب الآراء إلى النظريات التي أسفرت عنها التجارب الطبية في العصر الحديث، فقد تبين منها أنه في جسم الإنسان، وفي الخلية المخية على وجه التحديد، مركزا للكلام، وكان من أوائل القائلين بذلك في أخريات القرن 19 وأوائل القرن العشرين الطبيب الجراح الدكتور "بروكا" عندما بحث في أمراض فقدان النطق فخلص من ذلك إلى أنه في خلقة الإنسان جهازا طبيعيا لصنع الكلام وللتمكن من عمل لغة صوتية يتفاهم بها مع المجتمع المحيط به، وعلى ذلك يكون التوفيق هو تمكين الخالق الإنسان من التعبير بصوته عما يجول في نفسه كما سبق الإشارة إليه في مبحث اللغة خاصة إنسانية جسدتها الآية الكريمة "الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان".

ويذهب الجاحظ في موسوعته الحيوان أن البيان ضروري للاجتماع.

اللغة بين الاتفاق والتدبير: المواضعة

أول مدارج الوجود البشري ما يمكن أن نطلق عليه منزلة الوجود الفطري وهو أنه يتساكن الناس في حيز محدود فيكونون مفطورين "على صور وخلق في أبدانهم محدودة، وتكون أبدانهم على كيفية وأمزجة محدودة، وتكون أنفسهم معدة ومسددة نحو معارف وتصورات وتخيلات بمقادير محدودة في الكمية والكيفية، فتكون هذه أسهل عليهم من غيرها، وتكون

(1) السيوطي، المزهر، في علوم اللغة وأنواعها، طبع محمد سعيد الرافعي، القاهرة، ص10 وما بعدها.

أعضاؤهم معدة لأن تكون حركتها إلى جهات ما على أنحاء أسهل عليها من حركتها إلى جهات أخرى وعلى أنحاء أخرى[1].

والإنسان إذا خلا من أول ما يفطر ينهض ويتحرك نحو الشيء الذي تكون حركته إليه أسهل عليه بالفكرة وعلى النوع الذي تكون به حركته أسهل عليه، فتنهض نفسه إلى أن يعلم أو يفكر أو يتصور أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان استعداده له بالفطرة، أشد وشكر، فإن هذا هو الأسهل عليه ويحرك جسمه وأعضاءه إلى حيث تحركه وعلى النوع الذي استعداده بالفطرة له أشد وأكثر وأكمل، فإن هذا أيضا هو الأمهل عليه، وأول ما يفعل شيئا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة وبملكية طبيعية لا باعتياد له سابق قبل ذلك ولا بضاعة، وإذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية، إما خلقية أو صناعية[2].

وإذا احتاج أن يعرف غيره ما في ضميره أو مقصوده بضميره استعمل الإشارة أولا في الدلالة على ما كان يريد ممن يلتمس تفهيمه إذا كان من يلتمس تفهيمه بحيث يبصر إشارته ثم استعمل بعد ذلك التصويت، وأول التصويت النداء، فإنه بهذا ينتبه من يلتمس تفهيمه أنه هو المقصود بالتفهم لا سواه. وذلك حين ما يقتصر في الدلالة على ما في ضميره بالإشارة إلى المحسوسات، ثم من بعد ذلك يستعمل تصويتات مختلفة يدل بواجد واحد منها على واحد واحد مما يدل عليه بالإشارة إليه وإلى محسوساته، فيجعل لكل مشار إليه محدود تصويتا ما محدودا لا يستعمل ذلك التصويت في غيره، وكل واحد من كل واحد كذلك.

وظاهر أن تلك التصويتات إنما تكون من القرع بهواء النفس بجزء أو أجزاء من حلقه أو بشيء من أجزاء ما فيه وباطن أنفه أو شفتيه، فإن هذه هي الأعضاء المقروعة بهواء النفس، والقارع أولا هي القوة التي تسرب هواء النفس من الرئة وتجويف الحلق أولا فأولا إلى طرف الحلق الذي يلي الفهم والأنف وإلى ما بين الشفتين، ثم اللسان يتلقى ذلك الهواء فيضغطه إلى جزء جزء من أجزاء باطن الفهم وإلى جزء من أجزاء أصل الأسنان وإلى الأسنان، فيقرع به ذلك الجزء فيحدث من كل جزء يضغطه اللسان عليه ويقرعه به تصويت محدود، وينقله اللسان بالهواء من جزء إلى جزء من أجزاء أصل الفم فتحدث تصويتات متوالية كثيرة محدودة.

(1) الفارابي، الحروف، ص76.

(2) الفارابي، نفس المرجع، ص77.

ويضيف الفرابي وظاهر أن اللسان إنما يتحرك أولا إلى الجزء الذي حركته إليه أسهل، فالذين هم في مسكن واحد وعلى خلق في أعضائهم متقاربة، تكون ألسنتهم مفطورة على أن تكون أنواع حركاته إلى أجزاء أخرى. ويكون أهل مسكن وبلد آخر، إذا كانت أعضاؤهم على خلق وأمزجة مخالفة لخلق أعضاء أولئك، مفطورين على أن تكون حركة ألسنتهم إلى أجزاء من داخل الفم أسهل عليهم من حركتها إلى الأجزاء التي كانت ألسنة أهل المسكن الآخر تتحرك إليها، فتخالف حينئذ التصويتات التي يجعلونها علامات يدل بها بعضهم بعضها على ما في ضميره مما كان يشير إليه وإلى محسوسه أولا، ويكون ذلك هو السبب الأول في اختلاف ألسنة الأمم، فإن تلك التصويتات الأول هي الحروف المعجمة[1].

ولأن هذه الحروف إذا جعلوها علامات أولا كانت محدودة العدد، لم تف بالدلالة على جميع ما يتفق أن يكون في ضمائرهم، فيضطرون إلى تركيب بعضها إلى بعض بموالات حرف حرف، فتحصل في ألفاظ من حرفين أو حروف فيستعملونها علامات أيضا لأشياء أخرى، فتكون الحروف والألفاظ الأول علامات لمحسوسات يمكن أن يشار إليها ولمعقولات تستند إلى محسوسات يمكن أن يشار إليها، فإن كل معقول كلي له أشخاص غير أشخاص المعقول الآخر، فتحدث تصويتات كثيرة مختلفة بعضها علامات لمحسوسات —وهي ألقاب– وبعضها دالة على معقولات كلية لها أشخاص محسوسة، وإنما يفهم من تصويت تصويت أنه دال على معقول معقول متى كان تردد تصويت واحد بعينه على شخص مشار إليه وعلى كل ما يشابهه في ذلك المعقول، ثم يستعمل أيضا تصويت آخر على شخص تحت معقول ما آخر وعلى كل ما يشابهه في ذلك المعقول.

فهكذا تحدث أولا حروف تلك الأمة وألفاظها الكائنة عن تلك الحروف، ويكون ذلك أولا ممن اتفق منهم، فيتفق أن يستعمل الواحد مهم تصويتا أو لفظة في الدلالة على شيء ما عندما يخاطب غيره فيحفظ السامع ذلك، فيستعمل السامع ذلك بعينه عندما يخاطب المنشئ الأول لتلك اللفظة، ويكون السامع الأول قد احتذى بذلك فيقع به، فيكونان قد اصطلحا وتواطئا على تلك اللفظة، فيخاطبان بها غيرهما[2]. إلى أن تشيع عند جماعة ثم كلما حدث في

(1) الفارابي، نفس المرجع، ص78.

(2) الفارابي، نفس المرجع، ص78.

ضمير إنسان منهم شيء يحتاج أن يفهمه غيره ممن يجاوره اخترع تصويتا فدل صاحبه عليه وسمعه منه فيحفظ كل واحد منهما ذلك وجعلاه تصويتا دالا على ذلك الشيء، ولا يزال يحدث التصويتات واحد بعد آخر ممن اتفق من أهل ذلك البلد إلى أن يحدث من يدبر أمرهم ويضع بالأحداث ما يحتاجون إليه من التصويتات للأمور الباقية التي لم يتفق لها عندهم تصويتات دالة عليها، يكون هو واضع لسان تلك الأمة فلا يزال منذ أول ذلك يدبر أمرهم إلى أن توضع الألفاظ لكل ما يحتاجون إليه في ضرورية أمرهم.

ويكون ذلك أولا لما عرفوه بمبادئ الرأي المشترك وما يحس من الأمور التي هي محسوسات مشتركة من الأمور النظرية مثل السماء والكواكب والأرض وما فيها، ثم لما استنبطوه عنه، ثم بعد ذلك للأفعال الكائنة عن قواهم التي هي لهم بالفطرة، ثم للمتلكات الحاصلة عن اعتياد تلك الأفعال من أخلاق أو صنائع وللأفعال الكائنة عنها بعد أن حصلت ملكات عن اعتيادهم، ثم من بعد ذلك لما تحصل لهم معرفته بالتجربة أولا ولما يستنبط عما حصلت معرفته بالتجربة من الأمور المشتركة لهم أجمعين، ثم من بعد ذلك للأشياء التي ضاعت صناعة من الصنائع العملية من الآلات وغيرها، ثم لما يستخرج ويوجد بضاعة صناعة إلى أن يؤتى على ما تحتاج إليه تلك الأمة[1].

إن الفارابي يركز لا على مسائل في غاية الأهمية واللغة في نهاية المطاف هي أحد مفاعلات الوجود الإنساني إذ هي طرف المعادلة النوعية لثبوت خصوصية الإنسان، ولما كان الإنسان حصلة تعادلية بين طرفي وجود المادة زمانا ومكانا فإن معادلة التفاعل تنصهر فيها عناصر الإنسان واللغة والزمان والمكان.

وإذا كان المعتبر مصدرا لتصويتات اللغة مشتركا بين الواضعين، وكان جهاز التصويت واحدا باعتبار قابليته للتشكل أو البناء لإنتاج أيا مما يستعمل ف يكل لغة في أي زمان، ويفسر الفارابي ما بين من اللغات من تباين وهو ينظر في أصل اللغة، أصل الخفة، أو ما يسميه بالتحرك نحو الأسهل، إذ قد يخف على واضع إنتاج عينة منها ويسهل عليه، وعلى غيره يخف غيرها ويرجع الفارابي ذلك ما يفطر عليه الإنسان من اختلاف في الأمزجة والأعضاء، وذلك مذهب ابن سينا كذلك حيث يشرح ابن سينا هذه العملية على نحو يثير الفضول العلمي

(1) الفارابي، نفس المرجع، ص79.

المعاصر اليوم، ذلك أنه وقف على دقائق البعاد النفسية اعتمادا على دراية علم النفس وبراعة في التحليل العقلي المقترن بالنزعة التشريحية، فقد كان الفيلسوف والطبيب في آن واحد[1]، وهذا ما يضفي على بحثه طابع الدقة والعمق، يقول في هذا الشأن: "ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة انبعثت إلى اختراع شيء يتوسل إلى ذلك ولم يكن أخف من أن يكون فعلا ولم يكن أخف من أن يكون بالتصويت خصوصا والصوت لا يثبت ولا يستقر ولا يزدحم فتكون مع خفته فائدة وجود الإعلام مع فائدة انمحائه إذا كان مستغنيا عن الدلالة بعد زوال الحاجة عنه، أو كان يتصور بدلالته بعده فمالت الطبيعة إلى الصوت ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها ليدل بها على ما في النفس من أثر[2]، ويضيف ابن سينا ثم وقع اضطرار ثان إلى إعلام الغائبين من الموجودين في الزمان أو من المستقبلين إعلاما بتدوين ما علم، فاحتج إلى ضرب آخر من الإعلام غير النطق فاخترعت أشكال الكتابة[3].

ويرى فايز الداية في تناوله لمقولة ابن سينا أن العملية الدلالية حددت فيها الأشياء المادية، الحاضرة أو الغائبة عن الحس والأفكار والمجردات[4]، وأشير إلى المثيرات السمعية واستحضارها لصور الأشياء ومعانيها، وصنفت الرموز الدلالية وهي الألفاظ المشيرة تم الكتابة التي تنوب عن اللفظ والصوت، ويلاحظ وضوح الفصل بين الخارجي عن اللغة ثم العالم النفسي أي الذهن والتصور مع تميز الذاكرة وبعد ذلك الأدوات اللغوية والأصوات في ألفاظ ترتبط بين العالمين المادي بعلاقاته وتعاليه التجريدي فيما بعد والنفسي فتساعد على ترسيخ صور العالم الخارجي على هيئة معان تحتفظ بها الذاكرة، تثور مع أسمائها عند مشاهدتها أو عند غيابها يفضل تحركيها بمساع الرموز الصوتية الخاصة بها.

إن أدنى تأمل فيما أومأ إليه ابن سينا برشدنا إلى أنه قد أدرك أهمية اللغة الإنسانية التي تعكس قدرة الإنسان بتوفيق الخالق، في إيداع نظامه التواصلي لتحقيق إنسانيته في الوجود، إنه يكيف تعامله مع الواقع الخارجي من خلال الكيفية العقلية التي تسمح له بإيداع النمط

(1) فايز الداية، علم الدلالات عند العرب، ص13.

(2) ابن سينا، العبارة الشفاء، ص50.

(3) ابن سينا، نفس المرجع، ص1-2.

(4) ابن سينا، نفس المرجع، ص51.

الترميزي الدال وتحديد وفق ما يسمح به التصور الحسي وما يوفره الوسط من إثارات ترتبط بعالم الأشياء[1].

يقول ابن سينا "إن الإنسان قد أوتي قوة حسية ترتسم فيها صور المور الخارجية وتتأدى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا وإن غاب عن الحس ثم ربما ارتسم بعد ذلك في النفس أمور على نحو ما أداه الحس، فإما أن تكون هذه المرتسمات في الحس ولكنها انقلبت عن هيئاتها المحسوسة إلى التجريد أو تكون ارتسمت من جهة أخرى فللأمور وجود في الأعيان ووجود في النفس يكون أثارا في النفس[2].

فالألفاظ والكتابة هي أدوات دلالية وما يخرج بالصوت يدل على ما في النفس وهي التي تسمى أثارا والتي في النفس تدل على الأمور الخارجية وهي التي تسمى معاني أي مقاصد للنفس إذ يقصد الإنسان إلى التعبر عن العالم الخارجي بمعطياته أو عن انفعالاته والربغات في حياته الاجتماعية وروابطها، ويؤكد ابن سينا على العامل النفسي في العملية اللغوية ولا عجب في ذلك فقد صرف كامل اهتمامه إلى النفس فكان بذلك فيلسوف النفس بدون منازع.

فالدلالة في الألفاظ إنما استمر بها التعارف بسبب تراضي من المتخاطبين حتى إنه وإن عرضناه بسبب المعلم الأول ضروريا من عند الله أو من جهة أخرى فإنه بحسب المشاركة اصطلاحي وهنا سيشرح ذلك على النحو التالي "إن قبول الثاني من الأول إنما هو بأن قال لالأول إن كذا يعني بها كذا أو فعل فعلا يؤدي إلى مثل هذا التوقيف وما أشبه ذلك، فواطأ عليه الثاني والثالث من غيره، إن كان يلزمهم أن يجعلوا ذلك اللفظ لذلك المعنى، وأن يجعلوا لفظا بعينه لمعنى بعينه لزوما ضروريا، بل كان يجوز أن يقع مثلا ذلك التنبيه من المعلم الأول لهم على لفظ آخر فلذلك جاز أن تكون دلالات الألفاظ مختلفة. فمعاني الألفاظ إنما تقوم على أساس التواطؤ الاجتماعي والمعرفي[3]، ويقدم صاحب دلائل الإعجاز تفصيلا لذلك فيقول: "إن نظم الحروف وتواليها في النطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى ولا الناظم لها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف لها في ذلك رسمان العقل، اقتضى أن يتحرى في نظمه

(1) تجلسات الحداثة، ص34.

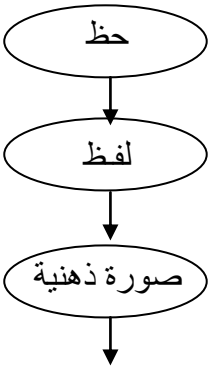
(2) ابن سينا، نفس المرجع، ص1-2.

(3) ابن سينا، م.س، ص4.

لها ما تحراه فلو أن واضع اللغة كان قد قال: "ربض" مكان "ضرب" لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد[1].

فالألفاظ أرقى من باقي الرموز بل هي بالنسبة للأستاذ مصابيح تهديه في ظلمات الحوادث وتعينه في معترك الحياة وتجعل منه مخلوقا اجتماعيا نفاعا[2]. والنفع هنا يرتبط بعملية تفعيل مدلولات الألفاظ داخل الحياة الاجتماعية العامة، وما للغة إلا أصوات يعبر بها كل قوم لا عن أغراضهم، أما كيف ربط الأول بين الألفاظ ودلالتها ولما اختص العربي الشجرة بهذا اللفظ والبحر بلفظ آخر، واختصتها الشعوب الأخرى بألفاظ أخرى، ومتى بدأ الإنسان هذا الربط فكل هذه أسئلة حيرت عقول المفكرين منذ قرون سحيقة ولا تزال تحيرها حتى الآن[3].

ولكن ابن سينا بوعيه المستوعب لأفاق الحدث اللساني يرى أن الإنسان لديه القدرة اللغوية وهي قاسم مشترك عند البشر، والحركة الذهنية واحدة مع النظر إلى اختلافها درجة واتقانا في طبيعتها، أما الوسائل والرموز فهي مختلفة بين الأمم في لغاتها المتباينة الدلالات مع أن المدلولات في العالم الخارجي وفي المجردات المعروفة واحدة، يقول ابن سينا في هذا الشأن "وأما دلالة ما في النفس على الأمور فدلالة طبيعته لا يختلف لا الدال ولا المدلول عليه، كما في الدلالة بين اللفظ والأثر النفساني فإن المدلول عليه وإن كان غير مختلف فإن الدال مختلف، ولا كما في الدلالة بين اللفظ والكتابة فإن الدال والمدلول عليه جميعا قد يختلفان[4]، وقد أوجز الإمام الغزالي هذه المسألة بكلمة جامعة مانعة، إذ يقول "والوجود في الأعيان والأذهان لا يختلف بالبلاد والأمم، بخلاف الألفاظ والكتابة فإنها دلالتان بالوضع والاصطلاح.



(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص40.

(2) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص73.

(3) إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، ص74.

(4) ابن سينا، الشفاء، ص5.

أمر خارجي

ومما سبق يتبين أن الصوت اللغوي يقوم بالعملية الدلالية التي هي جوهر فعل الإبلاغ والتواصل في حيز زماني ومكاني ضيق، ولما احتاج الإنسان إلى نقل معارفه إلى الغائبين من الموجودين أو من كان في حكمهم الآتين مستقبلا كانت الكتابة شكل منظورا وقد ميز في الدرس اللساني الحديث العالم اللغوي "رومان جاكبسون" بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وفي إطار ذلك قابل بين الصوت والحرف والمتسمع والقارئ ووقف على فعالية الكلام وفعالية الكتابة وخلص إلى أن الكتابة ستبقى الأداة الأكثر فعالية في الخطاب التواصلي والإبلاغي كونها تضمن له استمرارية كبرى ومنفدا إلى المتلقين مهما تباعد المكان والزمان[1]، وهذا ما كان استبقه ابن سينا منذ قرون حين قال "ثم وقع اضطرار ثاني إلى إعلام الغائبين من الموجودين في الزمان أو المستقبل إعلاما بتدوين ما، إما لينضاف إليه ما يعلم في المستقبل فتكمل المصلحة أو الحكمة الإنسانية بالتشارك[2].

في صحة المواضعة على اللغات وما يتصل بها:

يقول القاضي عبد الجبار في موسوعته: اعلم أ الاسم إنما يصير اسما للمسمى بالقصد، ولولا ذلك لم يكن بأن يكون إسما له أولى من غيره، وهذا معلوم من حال من يريد أني سمى الشيء باسم، لأنه إنما يجعله إسما له بضرب من القصد بين ذلك أن حقيقة الحروف لا تتعلق بالمسمى لشيء يرجع إليه كتعلق العلم والقدرة بما يتعلقان به، فلا بد من أمر آخر يوجب تعلقه بالمسمى، وليس هناك ما يوجب ذلك سوى القصد والإرادة، يؤيد ذلك أن الاسم الواحد قد يختلف مسماه بحسب اللغات لما اختلف المقاصد فيه، فلولا أن يتعلق بالمسمى بحسب القصد، لم يصح ذلك فيه، ولذل يصح تبديل الأسماء من مسمى إلى سواه بحسب القصد فإذا صح ما قدمناه لم يمتنع أن يواضع زيد عمرا ويواطئه على أن الاسم المخصوص لا يستعملانه إلا ويقصدان به مسمى مخصوصا، فيصير بمواضعتها إسما له، ويراد بذلك أنه مع بقاء المواضعة

(1) Jakobson.R, Essai de l'inguistique générale, p101-102.

(2) العبارة من الشفاء، ص5.

والمواطأة، متى أطلق أحدهما ذلك، فالمعلوم أو المظنون من حاله أنه يريد به الأمر الأول، إذ كانت المواضعة مطلقة في الأوقات من غير تخصيص. ولذلك يصح منها نقض هذه المواضعة وتبديلها بأخرى[1].

ولا يمتنع أن يعرف كيفية نظمه وتقديم بعض حروفه على بعض، لأن العلم بذلك كله ظاهر، فإذا علم ذلك وعلم المسميات لم يمتنع أن يتواضع على جعله إسما لها على ما بيناه بالمواطأة والمواضعة، وذلك يبين أن من تواضعوا عليه إنما يثبت مع بقاء حكم المواضعة وأن نقض ذلك وإبطاله يصح، وذلك بين في المقاصد ألا ترى أن المريد من غيره الشيء قد يصح أن ينقض، ذلك بأن يكرهه فيخرج المراد ذلك منه من أن يكون طائعا بفعله إلى أن يكون طائعا بفعله إلى أن يكون عاصيا ومن أن يكون مرضيا، إلى أن يكون مسخطا؟ فكذلك ما قلناه.

ومتى صح أن يواضع زيد عمرا على جعله الكلمة المخصوصة إما لمسمى مخصوص، لم يمتنع أن يعرف ذلك من حالها غيرهما فيتبعهما في المواضعة ويصير لغة للجماعة، ولا يجب أن يكون ذلك لغة إلا لمن حصل منه المواضعة، ولذلك يقال في اللغة العربية إنها لغة لسائر من تحدث إذا اتبع من تقدم في المواضعة.

فإن قال قائل: وكيف يخطر ببال المواضع لغيره هذه الحروف وكيفية نظامها بالبال حتى يواضع عليه؟ ولو صح أن يبتدئ بذلك من غير علم متقدم به، لصح في سائر الأفعال المحكمة أن تقع من غير عالم بكيفيتها، وفي هذا من الفساد ما لإخفاء عينه، قيل له: إنه كما يعرف العاقل الحركات ويفصل بين المختلف منها، فغير ممتنع أن يعرف الأصوات ويفصل بين المختلف منها، لأنه قادر على الأمرين، وتختص الأصوات بأنها أظهر، من حيث كانت مدركة، وإذا صح أن يعرفه لم يمتنع أن يحدثه حالا بعد حال، ويقطعه، ولا يمتنع أن ينظمه تارة ويفرقه تارة أخرى[2].

ولا يمتنع أن يعف كيفية نظمه وتقديم بعض حروفه على بعض، لأن العلم بذلك كله ظاهر، فإذا علم ذلك وعلم المسميات لم يمتنع أن يتواضع على جعله إسما لها على ما له بيناه

(1) القاضي عبد الجبار، الفرقة غير الإسامية، ص160.

(2) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، ص161.

بالمواطأة والمواضعة، كما لا يمتنع الآن أن يواضع أحدنا الآخر، على ضرب من الحركات وغيرها وإن لم تتقدم عليه مواضعة من أحد، ولا يحتاج في العالم بنظام الحروف واتحادها إلى تقدم العلم، لأن ذلك مما يقدر عليه فلا يمتنع وقوعه منه وعلمه به، وإن كان بعد المواضعة على جملة منه لا بد من معرفته حتى يصح أن يستعمل على ما تقدم فيه تلك المواضعة، من حيث لا يتفق من الواحد منا موافقة الغير في مقاصده، وإن صح منه الابتداء بمثله، فإن قال: ولم اختار العاقل المواضعة على الكلام وحبس الأصوات وسائر ما في مقدوره؟ وهلا يدل ذلك على أن المواضعة لا تصح، وأن من حق الأسماء أن تكن توقيفا؟ قيل له: إن المواضع لغره كما يجوز أن يختار المواضعة على الحركات وغيرها فقد يصح أن يواضع على الأصوات المقطعة، فأي واحد منها اختار أن يواضع عليه صح، وفي ذلك إسقاط السؤال.

ويرى القاضي إن أهل المواضعة إنما اختاروا الكلام دون غيره، لأنه أوسع بابا من غيره، فيتشعب بمقدار ما يحتاج إليه من الأسماء للمسميات، وذلك يتعذر فيما عداه من الأفعال، ولأنه يدرك فهو أقرب إلى أن تعرف به المقاصد من غيره من الأفعال، ولذلك وقع اختيار المواضعة عليه دون غيره[1]. فإن قال هب أنه يصح لكم ما ذكرتموه، فكيف يصح أن تدعوا المواضعة على الحروف وتفصيلها والأسماء والأفعال وكيفية ترتيبها، ولأن جاز ذلك، ليجوزن استدارك معرفة المصالح ودقائق الأفعال المحكمة على جهة الابتداء؟ قيل إن من عرف صحته المواضعة على الأسماء واختلافها، علم عند التأمل صحة مثله في الحروف، لأنه إذا واطأ غيره علم أن قوله زيد اسم لشخص معين وعمر اسم لشخص معين وأن الضرب اسم لفعل معين وأن من فعله يقال له ضرب فهو ضارب، وعلم أن الاشتراك في هذا الفعل قد يقع في هذين الشخصين، لم يمتنع أن يواضع غيره على أنه إذا أراد الإخبار عنهما بأن غيرهما ضربهما أن يدخل في اسميهما حرفا مخصوصا نحو الواو والفاء فنقول ضرب فلان زيدا وعمرا، وذلك مما يأتي من أحدنا في الحركات التي المواضعة عليها أغمض، وليس ذلك من المصالح التي سبيل العلم بها معرفة العواقب وما يكون في اختيار المكلف بسبيل، ولا بينه وبين الأخبار عما كان أو يكون على طريق الابتداء والتنجيب شبيه فالتعلق بذلك لا يصح[2].

(1) نفس المرجع، ص162.

(2) القاضي عبد الجبار، نفسه، ص162.

شروط المواضعة:

من منطلق التساؤل عن الشرط الذي تصح معه المواضعة يسترسل القاضي في مطارحة الموضوع، فإن قال قائل: فلما الشرط الذي معه تصح المواضعة؟ وكيف السبيل إلى العالم بالمقاصد مع أنها تدرك ولا يدرك محلها؟ قيل له إن من شروط المواضعة أن لا تصح أولا إلا فيمن يعرف قصده باضطرار، لأنه لا طريق إلى العلم بالمقاصد على جهة الاكتساب بالكلام وتعلقه بالمسمى، وإنما قدمت المواضعة، ولذلك نقول إنه تعالى لا يصح أن يخابطنا على وجه نعرف بخطابه المراد إلا بعد تقدم المواضعة منا على بعض اللغات، ويفارق ذلك علما بأنه مريد لما يحدثه ويفعله على الوجود التي يفعله عليها، لأن الفعل قد دل على أن من حق العالم بالشيء أن يكون مريدا له ومن حق الحكيم أن يريد إحداث الشيء على الوجه الذي يحسن حدوثه عليه، والكلام مما لا يصح أن يعلم بالعقل تعلقه بأمر مخصوص وأنه لا يصح أن يتعلق إلا به، فلا يصح أن يستفاد بكلامه المراد إلا بعد تقدم المواضعة على ما قدمناه، وثبت أن من شرط صحة المواضعة أولا العلم بالمقاصد ضرورة.

فإن قال: فكيف السبيل إلى العلم بأن زيدا قصد بالاسم مسمى مخصوصا؟

قيل له: متى عينه بالإشارة وفصل بينه بها وبين غيره، حصل الاضطرار إلى القصد، والإشارة المعنية للمشار إليه طريق العلم الضروري بأن المشير قصده بالاسم دون غيره، فتعلم عند ذلك المواضعة على ما قدمناه[1].

فإن قال: فيجب أن لا تصح المواضعة إلا بتقدم الإشارة؟ قيل له: كذلك نقول لأن الإشارة أو ما يقوم مقاها إذا لم تحصل لم يعلم أنه قصد بالاسم المسمى المخصوص، وإنما يصح منا لأن المواضعة من غير إشارة لتقدم اللغة التي تتمكن بها من المواضعة على لغة أخرى.

وأما أول المواضعات فلا بد فيه من تقدم الإشارة التي تخصص المسمى، لأنه لا يمكن أن يقال إنه يخصصه بالكناية، لأنها تتبع للكلام، فلا يصح حصولها ولما حصلت المواضعة على الكلام، ولذلك جوزنا من القديم تعالى تعليمه لغة بعد تقدم المواضعة على لغة، ولم يجوز أن يبتدئ بالواضعة لاستحالة الإشارة عليه سبحانه، فإن قيل: إذا كات الإشارة إنما تراد في المواضعة ليتوصل بها إلى قصد المسمى وجعله الاسم إسما لمسى مخصوص، فهلا صح منه، جل

(1) نفس المرجع، ص163.

وعز المواضعة بأن يضطرنا إلى مقاصده بالاسم من غير إشارة؟ قيل له: إنا لو جوزنا ذلك لم نمنع من صحة المواضعة منا على اللغات، وهو الذي قصدنا تصحيحه لكن الدلالة قد دلت على أن القديم جل وعز لا يجوز ن نعلم قصده باضطرار في حال التكليف كما لا نعلم ذاته باضطرار في حال التكليف[1].

فإن قيل: أليس الواحد منا إذا أشار إلى غيره فلا بد له من أن يقول عند الإشارة قولا، فكيف يصح، ولما تقدمت المواضعة أن يبتدئ بالمواضعة.

قيل: إنه قد يصح أن يشير إلى الشيء وتكون الإشارة إليه، ويذكر الاسم عند ذلك، فيضطر غيره إلى أنه قصد إلى جعل الاسم اسما له، ثم يقع ذلك في سائر ما يتواضع عليه، وإن لم يذكر مع الإشارة كلام على ما ظنه السائل، فقد صح بهذه الجملة صحة المواضعة من بعضنا لبعض على اللغات على اختلافها لأن ما يصحح ذلك في بعضها يصحح في سائرها[2].

والفصل بين ما يصح ذلك فيه وما لا يصح من الأفعال، فقد ذكرنا جملة منه في صحة كون بعض اللغا توقيفا وأن جميعها لا يصح فيها ذلك[3].

قد يبدو أن القاضي عبد الجبار المعتزلي يصدر رأيه وحكمه بشأن ما قد مر بنا حول نشأة اللغة وما دار وأن حوله ليؤكد مرة أخرى قضية المواضعة، وأهميتها حيث يقول: "اعلم أنه لا بد من لغة يتواضع عليها المخاطب أولا ليصح أن يفهم عن الله سبحانه ما يخاطب به، فاللغة الأولى لا بد لها من مواضعة، وما بعدها من اللغات يجوز أن يكون توقيفا، ولذلك قلنا إن آدم عليه السلام، لا بد من أن يكون واضع الملائكة لغة أو عرف مواضعتهم، ثم علمه، جل وعز الأسماء والذي يدل على ذلك، أن العلم بما يفيده الخطاب الوارد عن الله سبحانه هو علم بأنه أراد به ما يتعلق ذلك الخطاب به، فمتى لم يتقدم من المخاطب لغة لم يعلم مراده، عز وجل بكلامه، لأنه إنما يعلم ذلك متى تقدم منه ما يقتضي حرص خطابه إلى ما تعارفه من اللغات، فيكون خطابه دالا على مراده بتقدم المواضعة، ولعمنا أن مع حكمته لم يكن ليخاطبنا إلا ويريد ما وقعت المواضعة عليه، وإلا كان في حكم المعمى والمخاطب للعرب

(1) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، ص164.

(2) نفس المرجع، ص164.

(3) نفس المرجع، ص167.

بالزنجية التي لم تخطر لهم ببال، فإذا لم يتقدم ذلك، لم يكن خطابه بأن يصرف إلى أن المراد به شيء أولى من غيره، فلا يصح أن يقال إنه يضطرنا إلى مراده لأن ذلك يخرج مراده من أن يكون معلوما بالخطاب، فإن قيل: هلا صح أن يضطرنا إلى مراده ويعلمنا الأسماء على هذا الوجه، ثم يخاطبنا بها[1]؟

قيل له: إن العلم بقصده فرع على العلم بذاته، فلا يصح أن يكون ضروريا والعلم بذاته مكتسبا، لأن ذلك يوجب على قول شيخنا أبي هاشم رحمه الله نقض حد الضروري أوحد المكتسب، وعلى ما نقوله نحن يؤدي إلى أن العلم بالخفي ضروري وبما هو أجلى منه مكتسب: ويؤكد القاضي وجوب تقدم بعض اللغات ليصح أن يفهم من بعد مراد الله بالخطاب. وأما عن قوله تعالى "وعلم آدم الأسماء كلها" فعم ولم تخصص؟ وذلك يبطل ما ذكره القاضي وأصحابه من وجوب تقدم بعض اللغات، "قيل له: إذا صح بما ذكرناه من دليل العقل أن العلم بمراده بالخطاب لا يصح إلا على الوجه الذي قدمناه، وجب تخصيص قوزله "الأسماء كلها" والقطع على أنه لا بد من لغة عرفها إما بمواضعة بين وبين حواء أو الملائكة، أو على جهة الأتباع للغتهم، ثم علمه أسماء تلك الأجناس باللغات الأخر، وإن لم يمتنع أن يعرفه أسماء أشياء لم يتواضع عليها في تلك اللغة، لأن ذلك غير ممتنع في بعض الأسماء، إذا حصلت المواضعة على غيرها من الأسماء، وبعد فإن ظاهر الآية يقتضي أن ما علمه من الأسماء هو ما تقدمت المواضعة عليها، وصارت بذلك أسماء، لأن الاسم إنما يسمى بذلك متى تقدمت فيه مواضعة، أو ما يجري مجراه، لأنه إنما يصير اسما للمسى بالقصد، ومتى لم يتقدم تعلقه بالمسمى لأجل القصد. لم يسمم بذلك كما لا يسمى من خلا من القصد خبرا، أوامرا، ولا يصح أن يقال إنها صارت أسماء بقصد القديم جل وعز لأنه تعالى ابتدأ فعلمه، ولما تقدم منه القصد إلى أن يسمى به، إلا أن يقال إنه قصد إلى أن يسمى به ولعلم ذلك غيره نحو الملائكة، فيكون ذلك كمواضعته متقدمة، ومتى حملت الآية على ما سيكون أسماء كان ذلك مجازا؛ وإن كان متى حمل ذلك، كان الأقرب فيه أنه علمه ما سيواضع عليه كل جيل من الناس، وإن لم يمتنع غيره، فقد سقط القدح بذلك فيما قدمناه، وثبت أن اللغة الواحدة لا بد فيها من مواضعة ومواطأة يصح بعدها معرفة خطابه تعالى وما عداها لا يصح وقوعه بالمواضعة وبالتوقيف على الوجه

(1) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، ص169.

الذي يرتبه في الأسماء الشرعية؛ لأنه لو لم يتقدم لنا العلم بأسماء الأفعال المخصوصة من جهة اللغة، لم يصح أن يسميه القديم صلاة بالشرع، ومتى تقدم ذلك صح.

ولهذا يستغني العالم ببعض اللغات في المواضعة على لغة أخرى عن الإشارات، لأن تلك اللغة تقوم مقامها في صحة المواضعة على لغة ثانية وثالثة وبهذه الجملة قلنا إن الخطاب بالشرع يقتضي تقدم لغة ليصح معرفة المراد به[1].

فإما التكليف العقلي فلا يفتقر إلى تقدم اللغات، وما نقوله في الخاطر لا يوجب القول بأن التكليف العقلي كالسمعي في ذلك، لأن الخاطر، وإن كان كلاما على طريقة شيخنا أبي هاشم فقد يستغني عنه عندنا بالتفكير ابتداء، وعلى هذا الوحد جوزنا أن يكلف الله من خلقه أصم، أحرس لا يعرف اللغات، وليس ببعيد عندي أن يقرر المكلف في نفسه لغة ويعزم على أن يواضع غيره عليها أو يقرر فيه تقرير ما قد حصلت المواضعة فيه، فيصح عند ذلك أن يخاطب به ويفهم مراد الهل، جل وعز به من جهة السمع، وورود الخاطر عليه من جهة العقل، ويجري ذلك مجرى لغة مبتدأة، ويخرج تكليف الأصم الأخرس على هذا الوجه محرجا حسنا، ومازاد على اللغة الأولى، فكما يصح كونه توقيفا، فكذلك يصح وقوعه بالمواضعة، وكونه توقيفا غير واجد، كما أن وقعه بالمواضعة لا يجب، ويجب التوقيف فيه على الدلالة، والسمع إنما ورد به بأنه "علم آدم الأسماء كلها" ولم يرد أن ابتداء اللغات بالتوقيف فيجب تجويز الأمرين فيه، إلا لورود سمع يوجب القطع على أحدهما، ولا ينفصل الحال فيما يعلم باكتساب واضطرار في الوجه الذي قدمناه، لأن المعتبر في صحة المواضعة على الأسماء بأن يكون المسمى معلوما أو في حكم المعلوم علم باضطرار أو باكتساب[2].

إن المواضعة إشكال قائم على الابتداء لأنها عقدة خطية مرهونة بتحرك النسق اللغوي على خط الزمان، فكل المعضلة الفكرية في شأنها تنصب في نقطة الابتداء فإذا تحقق الابتداء ارتفع إشكال المواضعة لأنها تصبح هي بنفسها مشرعة لوجودها ولغايتها، ومفتاح العبور في شأن المواضعة إنما هو العقل إذ يستحيل من ذاته دليلا على روابط الكلم بمراجعها وبالتالي علائق الخطاب جملة الإخبارية وهو ما بلوره عبد الجبار حين اعتبر أن العقل دليل العلم على

(1) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، ص170.

(2) القاضي عبد الجبار، نفس المرجع، ص172.

مراد الخطاب، ويعزو ذلك إلى استفاء الكلام شروط المواضعة، وبالاستناد إلى هذا الشرط الأولي يكتسب الكلام طاقة يخترق بها حواجز الزمان والمكان ليدلي بشهادته المتمثلة في رسالته الدلالية، وعندئذ يصبح وجود الكلام وجودا إنيا لأنه لصيق بمقومات المواضعة، فيكون تكامل شروطها وانتقام بنائها إيذانا بارتداء الكلام ثوب الوجود العقلي، وقد مر بمعنا كيف أن القاضي عبد الجبار اعتبر أن المواضعة الأولى في سلسلة المواضعات اللغوية لا تكون بالكلام وإنما ترتكز على نظام كلامي عام، كالإشارة مثلا، فتكون العلامية العامة مولدا للغة الأولى، وتكون اللغة حاملا بمرحك توليدي يستحيل مولد لفضائله بالوضع والتناسل، ولهذا كما سبق وأن مر معنا يستغني العالم ببعض اللغات في المواضعة على لغة أخرى عن الإشارات لأن تلك اللغة تقوم مقامها في صحة المواضعة على لغة ثانية وثالثة، وبهذه الجملة قلنا إن الخطاب بالشرع يقتضي تقدم لغة ليصح معرفة المراد به.

ولا شك أن قيام المواضعة اللغوية على مبدأ التولد الذاتي هو الذي يفسر على الصعيد الزماني، وربما على الصعيد الأسطوري أيضا، كيف انحل اللسان (لا توجد المصفى فتوع على ألسنة شتى، أما هذه اللغة الأم التي لا ندري أي لغة هي) حسب ابن حزم إلا أنه يتطرق إل ما ذهب إليه القاضي عبد الجبار عندما يخلص به البحث إلى إقرار مبدأ الاستئناف في اللغات، ومعناه أن تعاقب الألسنة متولدا بعضها من بعض بموجب ما فيها من طواعية التوليد التواطئي، والطريق من استقراءات ابن حزم أن هذه الطاقة الذاتية في الكلام تجعل اللغة قادرة على أن تخلق (اللغات) كما هي قادرة على محوها وهو ما أشار إليه "بوضع اللغات الكثيرة وجمع اللغات على لغة واحدة"[1].

ومما سلف ينتج أن كل لغة تكون بواسطة ناموس المواضعة فيها، حاملة في مكانها سلسلة لا متناهية من اللغات الموجودة بالقوة، فإذا وضعت بالولادة إحداها عد المولود لغة "مستأنفة" أو "مخترعة" حسب ابن حزم، ومبتدأ أو "مستنبطة" حسب عبد الجبار، و"مركبة" حسب الفارابي.

(1) ابن حزم، الإحكام، ج1، ص30-32.

ولئن كانت مقولة المواضعة فكرة نظرية مجردة فإن ثوبها الحسي الملموس هو تشكلها نوعيا بجملة من القوانين والتنظيمات التي منها تكون اللغة المخصوصة: عربية أو فارسية أو هندية.

فإن كان من المتعذر على العربي مثلا أن يصوغ رسالته باللغة الفارسية ما لم يعرف جملة مواضعاتها وقوانينها تبين أن بين التعذر والإمكان في قضية المواضعة اللغوية، إنما هو "العلم" بمعنى معرفة الكيفيات المرتبة لسنن الكلام، فالمواضعة إذن علم يقتني ومعرفة تتلقى ككل الأفعال المحكمة فهي بطبيعتها الأولية قابلة للاكتساب، فكيف تعاطى الموروث العربي مع قضية الاكتساب اللغوي؟ وذلك ما سنحاول استنطاقه من خلال إرثنا اللغوي القديم في الفصل الآتي.

الفصـل الثـالث

في طرق معرفة اللغة واكتسابها

المبحث الأول:

تأريخ لغوي لمفهوم الملكة

أثر القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية

المبحث الثاني:

في السماع وشروطه

منهجية التحري في السماع وتقنياته

المبحث الثالث :

الفصاحة

مفهومها

الفصاحة مراتب ودرجات

الفصل الثالث: في طرق معرفة اللغة واكتسابها

المبحث الأول

أ/ تأريخ لغوي لمفهوم الملكة

لقد أخد لفظ الملكة بعدا فكريا في بوتقة التنظير العلمي لصياغة المصطلح المناسب لمسيرة الفكر اللغوي في العربية، ولقد ترك هذا البعد أثرا في تناول المادة عند كثير من مفكري العربية، ثم اتخذ المصطلح بعدا تأصيليا معرفيا وحضاريا، كما يبدو في تناول ابن خلدون، حيث انصهر المصطلح في شبكة درس اللغة والتنظير لها اجتماعيا ومعرفيا وهذا ما تهتم به هذه الصفحات من البحث [1].

يعطي معجم "العين" للعلاّمة الخليل بن أحمد (ت 170هـ) سمة مهمة للفظ "ملكة" في مرحلته القديمة لغويا، في بيان العلاقة المتداخلة بين "الملكة" و"المملوك" و"المِلك" بكسر الميم، قال: "والمملوك: العبد أقر بالملوكة، والعبد أقر بالعبودية.

لقد وقفت المعاجم العربية عند لفظ "ملكة" ونجد ابن فارس في المقاييس يقول: "الميم واللام والكاف أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحته، يقال أملك عجينه، وشده، وملكة الشيء قوته... الأصل هذا. ثم قيل ملك الإنسان شيئا يملكه ملكا، والاسم الملك، لأن يده فيه قوية صحيحة، فالملك: ما ملك من مال، والمملوك العبد، و فلان حسن الملكة: أي حسن الصنيع إلى مماليكه[2]، ويلاحظ السيد الشرقاوي على نص ابن فارس في المقاييس أمران:

إعطاء معنى كلي لمادة (ملك) و"هو قوة في الشيء" وهذا الباحث يترجح عند الباحث أن له علاقة بصياغة مصطلح (الملكة) للتعبير عن وجود الشيء (بالقوة) ووجوده (بالفعل).

الأمر الثاني في نص (المقاييس) إشارة ابن فارس إلى انتقال مادة (ملك) وتبعا لذلك انتقال لفظ (ملكة) عبر ثلاثة أطوار:

(1) الملكة اللغوية في الفكر اللغوي، السيد الشرقاوي، ص24.

(2) نفسه، ص25.

أشار إلى الطور الأول يقول: "الأصل هذا" يعني أن قوله "أملك عجينه وشده" هو الأصل الأول والاستخدام اللغوي للمادة في طورها المبدئي.

والطور الثاني: أشار إليه: "ملك الإنسان الشيء... والاسم الملك لأن يده فيه قوية صحيحة"، فقد ألمح إلى الانتقال إلى معنى أكثر شمولا وتجريدا.

والطور الثالث: تخصيص المصدر (ملكة) بسلوك الإنسان مع من يندرج تحت وصفه (مملوك) وأشار إليه بقوله وفلان حسن الملكة أي حسن الصنيع إلى مماليكه[1].

ومما يذكر ها هنا أن ابن جني في الخصائص، قد وقف في معالجة الفصل (بين الكلام) و(القول قد أشار إلى تقاليب مادة (ك.ل.م) فقال: "وأما (ك.ل.م) فهذه أيضا حالها، وذلك أننا حيث تقلبت فمعناها الدلالة على (القوة والشدة) والمستعمل منها أصول خمسة[2].

إذا كان المعنى العام لمادة ملك، وهو (القوة والشدة) حسيا ومعنويا، قد التقى عليه إمامان من أئمة الاشتقاق وفقه العربية متعاصران، هما ابن فارس وابن جني، وأن هذا يدل في المقام الأول على أن هذا المعنى قد شاع قبلهما ومن بعدهما متعلقا بمادة (ملك)، وأن صلة لفظ (الملكة) بالقوة في الخلق والطبع والسجية يدخل في ذلك كما يفهم من نص ابن فارس المتقدم في المقاييس[3].

ومن القراءات القرآنية ما يدل عليه ابن جني في "المحتسب" قراءة الآية (83) من سورة (يس) في قوله تعالى ﴿ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ قال ومن ذلك قراءة طلحة وإبراهيم التيمي والأعمش "مَلَكَةُ كل شيء" قال أبو الفتح: "معناه- والله أعلم" سبحان الذي بيده عصمة كل شيء وقدرة كل شيء، وهو من ملكت العجين، إذا أجدت عجنه فقويته بذلك، ومنه الملك لأنه القدرة على المملوك، ومنه الملك لأن به قوام الأمور[4]، وقال الزمخشري: "وقرئ" مِلْكَةُ كل شيء ومملكة كل شيء وملك كل شيء والمعنى واحد[5]، وفي الحديث الشريف ذكر الجوهري المتوفي 393هـ، قد سبق الاستشهاد بحديث الرسول صلى

(1) المقاييس، 352/5.

(2) الخصائص، 13/1.

(3) الملكة اللغوية، ص27.

(4) المحتسب، 218/2. الجزء 3، ص667.

(5) الزمخشري، الكشاف،

الله عليه وسلم لشرح معنى (حسن الملكة) قال: "يقال فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه، وفي الحديث: لا يدخل الجنة سيئ الملكة، ثم يضيف ابن الأثير في النهاية (ت 606) إلى ما ذكره الجوهري حديثا آخر شارحا حسن الملكة وسوءها فيقول: وفيه (أي في الحديث الشريف) حسن الملكة فماء" يقال فلان حسن الكلمة إذا كان حسن الصنيع إلى مماليكه، ومنه الحديث "لا يدخل الجنة سيئ الملكة (أي الذي يسيء صحبة المماليك)"[1] ومن بين الأحاديث الشريفة التي ورد فيها لفظ الملكة ما رواه الإمام أبو داود (ت275) في السنن قول رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، "حسن الملكة يمن، وسوء الخلق شؤم"[2].

ويعلق ابن الأثير على الحديثين الذين استشهد بهما لشرح حسن الملكة وسوء الملكة، إلى أن نصوص هذه الروايات تعطي مصطلح (الملكة) ظلالا دلالية متصلة بالجانب السلوكي الفردي المعبر عن الحالة الخلقية النفسية في طوية الإنسان، والفرابي يؤكد هذا البعد السلوكي حين يقسم الملكة إلى قسمين ملكة خلقية أو روحية وصناعية أو مادية[3].

إن المعاجم العربية التراثية بدءا من "الصحاح" وإنهاء بالقاموس وشرحه: (التاج) لم ترصد جديدا يضاف إلى ما سجلته المعاجم المتقدمة عليها مثل "والعين" و"المقاسيس" فيما يتصل باللفظة (الملكة) وأن مصادر التنظير المعرفي في فكر العربية التي لم تفيد المعاجم التراثية تماما هي التي سجلت ما جد من تغير ونمو لمصطلح (الملكة)، ولكن يبقى رصد العلاقة بين (الملك) و(الملكة) التي تنطلق بالملكة من التملك الحسي إلى تملك قوة خلقية[4]، هي التي ستؤسس بصيرورة هذا المفهوم ذلك ما ستفصله الصفحات الآتية.

– الملكة كما تصورها الفكر العربي القديم:

إن التعرض لمفهوم الملكة اللغوية يستوجب المرور بمفهوم الملكة عموما عند علماء العرب الذين رصدوا هذا التحول بعمق ورؤية معرفية وتتبدى بعض ملامح هذا التحول في لفظة (الملكة) نحو الوجهة الاصطلاحية من خلال فكر أبي نصر الفرابي (ت 339) حيث يشرح في كتابه إحصاء العلوم في فصله الخامس: "أما العلم المدني فإنه يفحص عن أصناف الأفعال

(1) النهاية، 358/4.

(2) سنن ابن داود، 687/2.

(3) الحروف، ص135.

(4) الملكة اللغوية، ص30.

والسنن الإرادية وعن الملكات والأخلاق والسجايا والشيم التي عنها تكون تلك الأفعال والسنن، وعن الغايات التي لاجلها تفعل، وكيف ينبغي أن تكون موجودة في الإنسان، وكيف الوجه في ترتيبها فيه على النحو الذي ينبغي أن يكون وجودها فيه، والوجه في حفظها عليه ويميز بين الغايات التي لأجلها تفعل الأفعال وتستعمل السنن ويبين منا أن ما هي في الحقيقة سعادة، وأن منا ما هي مظنون أنها سعادة من غير أن تكون كذلك، وأن التي هي في الحقيقة سعادة لا يمكن أن تكون في هذه الحياة، بل في حياة أخرى بعد هذه الحياة وهي الحياة الآخرة... "ويبين أن تلك [ليست تتأتى إلا برياسة يمكن معها تلك الأفعال والسنن والشيم والملكات والأخلاق في المدن والأمم"[1].

ويجتهد في أن يحفظها عليهم حتى لا تزول، وأن تلك الرياسة لا تتأتى إلى بمهنة وملكة يكون عنها أفعال التمكين فيهم وأفعال حفظ ما مكن فيهم عليهم، وتلك المهنة هي الملكية والملك أو ما شاء الإنسان أن يسميها، والسياسة هي فعل هذه المهنة ... وتبين أن المهنة الملكية الفاضلة تلتئم بقوتين: إحداهما القوة على القوانين الكلية، والأخرى القوة التي يستفيدها الإنسان بطول مزاولة الأعمال المدنية وبمزاولة الأفعال في الأخلاق والأشخاص في المدن التجريبية والحنكة فيها بالتجربة وطول المشاهدة، على مثال ما عليه الطب: فإن الطبيب إنما يصير معالجا كاملا بقوتين إحداهما القوة على الكليات والقوانين التي استفادها من كتب الطب، والأخرى القوة التي تحصل له بطول المزاولة لأعمال الطب في المرض والحنكة فيها بطول التجربة والمشاهدة لأبدان الأشخاص، وبهذه القوة يمكن للطب أن يقدر الأدوية والعلاج بحسب بدن بدن في حال حال، كذلك المهنة الملكية إنما يمكنها أن تقدر الأفعال بحسب عارض عارض وحال حال في وقت وقت بهذه القوة وهذه التجربة[2].

وفي تعريفه لعلم الكلام يقول أبو نصر الفرابي وصناع الكلام ملكة يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحدودة التي صرح بها واضع الملة وتزييف كل ما خالفها بالأقاويل.

وفي كتابه "الحروف" أشار أبو نصر إلى الملكة في سياق حديثه عن "حدوث حروف الأمة وألفاظها "بقوله" والإنسان إذا خلا من أول ما يفطر ينهض ويتحرك نحو الشيء الذي

(1) إحصاء العلوم، الفرابي، ص38.

(2) الفرابي، ص38. المرجع نفسه، ص41.

تكون حركته إليه أسهل عليه بالفطرة وعلى النوع الذي تكون به حركته أسهل عليه، فتنهض نفسه إلى أن يعلم أو يفكر أو يتصور أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان استعداده له بالفطرة أشد وأكثر —فإن هذا هو الأسهل عليه- ويحرك جسمه وأعضاءه إلى حيث تحركه وعلى النوع الذي استعداده بالفطرة له أشد وأكثر وأكمل- فإن هذا أيضا هو الأسهل عليه. وأول ما يفعل شيئا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة وبملكة طبيعية، لا باعتياد له سابق قبل ذ لك ولا بصناعته، وإذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية، إما خلقية أو صناعية[1]. الملكة إذن تحصل عن طريق الاعتياد (التكرار) وهذا التكرار لا يتم دفعة واحدة بل يتم في أزمان متقاربة ولمدة طويلة "وأعني بالاعتياد تكرير فعل الشيء الواحد مرارا كثرة زمانا طويلا في أوقات متقاربة[2].

وهذا مسكويه (320-421هـ) يضيف شيئا آخر وهو أن هذه الملكة أو العادة تكون لا شعورية بعد اكتسابها عن طريق التدريب المستمر أما قبل ذلك فهي شعورية يفكر فيها الإنسان، عندما كان بصدد تصريفه للخلق: "الخلق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية.. [3] ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدرب وربما كان مبدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولا، فأولا حتى يصير ملكة وخلقا"[4].

ويعبر إخوان الصفا (ق 4هـ) عن مفهوم الملكة بالعادة عندما يصلوا إلى أن المهارة في الشيء وإحكامه غاية الإحكام يكون نتيجة التدريب المستمر، فالمهارة أو القوة في الأخلاق والبحث والصنائع يكون نتيجة هذه الممارسة المستمرة: "واعلم أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوى الأخلاق الشاكلة لها، كما أن النظر في العلوم والمداومة على البحث عنها والدرس لها والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها والرسوخ فيها وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والدؤوب فيها يقوي الحذق بها والأستاذية فيها، وهكذا جميع الأخلاق والسجايا.

أما أبو علي بن سينا فقد عرض لمصطلح (الملكة) في رسالته عن (الحدودà في سعيه "لترسيم الحدود" وقد أوردها عبد الأمير الأعسم ضمن مصطلحه الفلسفي عند العرب حيث

(1) الحروف، ص77.

(2) رسائل الفرابي، كتاب التنبيه على سبيل السعادة، ص8.

(3) تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ص37.

(4) رسائل أخذان واصفا، ص1، ص417.

يقول: "من ذلك أن توضع الملكة مكان القوة، والقوة مكانها في الأجناس، كقولنا: إن العفيف هو الذي يقوى على اجتنابه الذات الشهوانية، إذ الفاجر يقوى عليه أيضا ولا يفعل، فقد وضع إذا القوة مكان الملكية لاشتباه الملكة بالقوة لأن الملكة قوة ثابتة، كقولنا: إن القادر على الظلم هو الذي من شأنه وطباعه النزوع إلى انتزاع ما ليس له من يد غيره، فقد وضع الملكة مكان القوة لأن القادر على الظلم قد يكون عادلا ولا يظلم، فلا تكون طباعه هكذا[1]، وفي البرهان من كتابه الشفاء يرى أبو علي بن سينا أن الملكة صناعة نفسية يعيها ويريدها الإنسان عندما يقوم بها، لكنه لا يشعر ولا يعي كيفية القيام بها وهذا طبعا بعد اكتسابها وإحكام الأفعال التي تصدر عنها، وهذا الذي تطرق إليه مسكويه سابقا في قوله "من غير فكر ولا روية" لكن الإنسان يعي هذا الفعل حتى ولو تم اكتسابه لهذه الملكة لكنه لا يعي ولا يشعر بكيفية القيام بها، وقد أحسن التعبير عن هذا بدقة ابن سينا بقوله: "والصناعة ملكة نفسانية تصدر عنها أفعال إرادية بغير روية تنحو تماما مقصودا[2].

وجاء مصطلح (الملكة) في سياق آخر عن ابن سينا (في الإشارات والشبهات) قال ابن سينا : "تنبيه: أنظر أنك إذا استشعرت جانب الله وفكرت في جبروته كيف يقشعر جلدك؟! وهذه الانفعالات "والملكات" قد تكون أقوى وقد تكون أضعف، وقال في موضع آخر من الكتاب نفسه يشير إلى بعض قوى النفس "... ومن قواها مالها بحسب حاجتها إلى تكميل جوهرها بالفعل، فأولها قوة استعدادية لها نحو المعقولات وقد يسميها قوم (عقلا هيولانيا) وهي (المشكاة) ويتلوها قوة أخرى تحصل لها عند حصول المعقولات الأول لها، فيتهيأ لاكتساب الثواني، إما بالفكرة وهي (الشجرة الزيتونة)[3] ولتفاصيل هذه الجزئية مكان آخر من هذه الدراسة.

ويرى أبو حيان التوحيدي أن مفهوم الملكة ارتبط بالعادة حسب ما جاء في كتابه الامتاع والمؤانسة مبينا أنها تتم عن طريق التكرار: "قيل: فما العادة؟ قال: حال يأخذ بها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجري عليها مجرى ما هو مألوف طبيعي، قال أبو سليمان:

(1) عبد الأمير الأعم، المصطلح الفلسفي عند العرب، ص237.

(2) البرهان من كتاب الشفاء، ص192.

(3) تفسير سورة الآية 35 من سورة النور، ابن سينا.

كان هذا الاسم ليس يخلص إلا لمن أتى شيئا مرارا، فأما في أول ذلك فليس له هذا النعت وإنما يصير مألوفا بالتكرار[1].

وفي شرحه لقوى (النفس الإنسانية الناطقة) يشير أبو حامد الغزالي (450-505هـ) إلى قوتين (قوة عالمة) و(قوة عاملة) ثم يفصل في (القوة العالمة) أو القوة النظرية متناولا في ذلك مصطلح (الملكة)، فيقول: "وذلك أن الشيء الذي من شأنه أن يقبل شيئا، قد يكون بالقوة قابلا له، وقد يكون بالفعل... فيقال (قوة) للاستعداد المطلق الذي لا يكون خرج منه شيء بالفعل... كقوة الطفل على الكتابة، ولا يقال (قوة) لهذا الاستعداد، إذا كان لم يحصل إلا ما يمكن به أن يتوصل إلى اكتساب الفعل بلا واسطة، كقوة الصبي الذي ترعرع وعرف الدواة والقلم وبسائط الحروف على الكتابة، ويقال لهذا الاستعداد إذا تم بالأدلة وحدث معه أيضا كحال الاستعداد بأن يكون له أن يفعل متى شاء بلا حاجة إلى اكتساب، بل بكيفية أن يقصد فقط كقوة الكاتب المستكمل للصناعة إذا كان لا يكتب، والقوة الأولى (أي الاستعداد المطلق) قوة مطلقة هيولانية، والقوة الثانية: تسمى (ممكنة) و(ملكة) والقوة الثالثة القوة[2]. وفي كتابه إحياء علوم الدين يعبر عن مفهوم الملكة بالعادة التي يرى أنها تتم بالتكرار وتعتير هيئة راسخة لا تزول "في اعتياد الأفعال الصادرة من النفوس حيث إذا صار ذلك معتادا بالتكرار.. حدثت في النفس هيئة راسخة[3].

ويشرح الهيئة الراسخة بأنها تلك التي يصدر عنها السلوك بسهولة وبدون تعب وجهد: "الهيئة الراسخة التي تصدر منها الأفعال بيسر من غير تكلف[4]، وغير بعيد عن هذه المعاني يعالج ابن رشد مصطلح (الملكة) من خلال تلخيصه لكتاب المقولات كلام عن الكيفية، وأنها قد تسمى (ملكة وحالا والملكة هنا تخالف الحال في أن الملكة تقال من هذا الجنس على ما هو أبقى وأطول زمانا، والحال على ما هو وشيك الزوال، ومثال ذلك العلوم والفصائل فإن العلم بالشيء، إذا حصل صناعة كان من الأشياء الثابتة العسيرة الزوال، وذلك ما لم سيطرأ على الإنسان تغير فادح من مرض أو غير ذلك... فإنه إذا كان الأمر كذلك، فإن للإنسان أن

(1) الإمتاع والمؤانسة، ج3، ص132-133.

(2) معارج القدس، ص59، وكذلك ص39 الملكة اللغوية.

(3) إحياء علوم الدين، ص59.

(4) الأربعون في أصول الدين، ص133.

يسميها "ملكة" قال أي (أرسطو): ومن البين أن اسم (الملكة) إنما يدل به في اللسان اليوناني على الأشياء التي هي أطول زمانا في الثبوت وأعسر حركة فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسكا يعتد به إنه له ملكة... والملكات هي أيضا بجهة من الجهات حالات، وليست الحالات ملكات، وأيضا فإن الملكات إنما هي أولا حالات ثم تصير بآخره ملكات، وهذا الجنس كما قيل هو الهيئات الموجودة في النفس، وفي المتنفس من جهة ما هو متنفس[1]، وفي "تلخيص كتاب البرهان" يقول الدكتور الشرقاوي يشرح ابن رشد ما يشير إليه عبارة أرسطو التي بدأها بقوله "من أين يقع لنا العلم "بمبادئ البرهان" التي هي المقدمات الأولى...؟

يقول أبو الوليد: "ومبدأ هذا النظر أن نفحص أولا هل هذه المعقولات الأولى التي هي لنا صور وملكات هي حاصلة لنا من أول وجودنا لكنا كأنا ناسون لها غير ذاكرين؟ أم هي حادثة فينا بعد أن لم تكن... إذ هي المبادئ إنما تحصل لنا عن قوة واستعداد موجود فينا، شأن تلك القوة وذلك الاستعداد أن تحصل عنه تلك المبادئ... وإذا كان الأمر هكذا فليست هذه الملكات من المعقولات حاصلة لنا من أول الأمر ولا نحن مستعدون لها من ملكات هي أشرف، ولا من علوم أشرف منها. ولكن إنما تحدث لنا عن تكرار الحس مرة بعد مرة في أشخاص كثيرة[2].

وفي تفسيره الكبير مفاتيح الغيب يشير العلامة فخر الدين الرازي المتوفى (606هـ) مصطلح الملكة عند تفسير قوله تعالى: ﴿ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ﴾ (الأنعام 75) ومما أورده في ذلك الصدد بيان صلة (الملكة) (باليقين) الذي تحدد الآية وأن كثر الأفعال سبب لحصول الملكة فكثرة الاستدلال بالدلائل المختلفة على المدلول الواحد جاء مجرى تكرار الدرس الذي لا يزول عن القلب... [3].

كما ورد ذكر (الملكة) عند سيف الدين الآمدي المتوفى سنة 631هـ في كتابه "المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين عند شرحه لمصطلح (العقل بالملكة) وهو عبارة عن القوة النظرية حالة حصول آلة التوصل إلى التوصل إلى الإدراك، لكن بالفكرة والروية[4].

(1) تلخيص كتاب المقولات، لابن رشد، ص122-123.

(2) تلخيص الكتاب لابن رشد، ص182.

(3) مفاتيح العنيب للفخر الرازي، ص48/13.

(4) المبني في شرح معاني ألفاظ الحكماء والمسلمين، ص107 وكذلك ص112.

عند حديثه عن الكيفية ويحضر مصطلح الملكة عند ابن خلدون بقوة غير عادية تبرزه النصوص الكثيرة التي تناول فيها "الملكة" في أثناء تناوله لظواهر (العمران البشري) لأنه كان يرى (أن حقيقة التاريخ أنه جزء من (الاجتماع الإنساني) الذي هو عمران العالم وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصيبات وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول، وما ينتجه البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث في ذلك (العمران) بطبيعة من الأحوال[1].

اهتمام العلامة ابن خلدون (بالملكة) حين يظهر من نصوص (المقدمة) أنه يرى (أن العلم والتعليم) طبيعي في (العمران البشري) وذلك ليميز الإنسان عن جميع الحيوانات بالفكر) الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيئ لذلك التعاون وقبول (ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به وإتباع صلاح أخراه فهو مفكر في ذلك كله دائما لا يفتر عن التفكير طرفة عين، بل اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر، وعن هذا الفكر) تنشأ العلوم وما قدمناه من الصنائع[2]، ولكن هذه العلوم والصنائع لا تستقر ولا يتمكن منها الفرد ولا يستفيد منها إلا بوجود (الملكة)، فالحذقة (في العلم والتفطن فيه والاستيلاء عليه (انما هو بحصول (ملكة) في الإحاطة بمبادئه وقواعده... وما لم تحصل هذه "الملكة" لم يكن الحذف في ذلك الفن المتناول حاصلا[3]. ولكن (الصنائع) (التي تحتاج إلى "العلم" و"المران" تحتاج في فهم العلامة ابن خلدون إلى "الملكة" كذلك، حيث يقرر "أن الصناعة هي (ملكة) في أمر عملي فكري بكونه عمليا هو جسماني محسوس، والأحوال الجسمانية المحسوسة نقلها بالمباشرة... أوعب... والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورية[4].

ويعطي ابن خلدون مثالا عن ذلك، الخياط إذا أجاد ملكة الخياطة وأحكامها، ورسخت في نفسه، فلا يجيد من بعدها ملكة التجارة أو البناء إلا أن تكون الأولى لم تستحكم

(1) المقدمة، ص38.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص341.

(3) المقدمة، ص342.

(4) المقدمة، ص315.

بعد ولم ترسخ صبغتها، والسبب في ذلك أن الملكات صفات للفن وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها، فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى وخرجت الفطرة ضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل من هذه الملكة فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف، وهذا بين يشهد له الوجود، فقل أن تجد صاحب صناعة يحكمها، ثم يحكم من بعدها أخرى، ويكون فيهما معا على رتبة واحدة من الإجادة حتى إن أهل العلم الذين ملكتهم فكرية فهم بهذه المثابة، و من حصل منهم على ملكة علم من العلوم وأجادها في الغاية، فقل أن يجيد ملكة علم آخر على نسبته، بل يكون مقصرا فيه، إن طلبه إلا في الأقل النادر من الأحوال، ومبني سببه على ما ذكرناه من الاستعداد وتلوينه بلون الملكة الحاصلة في النفس[1] ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب والبسيط هو الذي يختص بالضروريات والمركب هو الذي يكون للكماليات، والمتقدم منها في التعلم هو البسيط لبساطته أولا، ولأننا مختص بالضروري، الذي تتوفر الدواعي على نقله فيكون سابقا في التعليم، ويكون تعليمه لذلك ناقصا ولا يزال الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئا فشيئا على التدريج حتى تكمل ولا يحصل ذلك دفعة، فما يحصل في أزمان وأجيال إذ خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة واحدة لاسيما في الأمور الصناعية فلا بد له إذن من زمان[2].

لقد أخذ مصطلح "الملكة" مكانة محورية ومركزية في معالجته لمباحث التعليم والعلوم وأثرها في العمران البشري، أما الملكة اللسانية عند ابن خلدون فقد أفرد لها اهتماما خاصا وكبيرا وستأتي الدراسة على تفصيلها لاحقا.

أما الشريف الجرجاني صاحب التعريفات (ت 816هـ) فيبدو أنه خلص إلى تعريف جامع مانع مستفيدا من جهود سابقيه، فهو يعرف الملكة بقوله: "وهي صفة راسخة في النفس وتحقيقها أنها تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ولا يقال لتلك الهيئة، كيفية نفسانية"

(1) المقدمة، ص319.

(2) المقدمة، ص315.

وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فيصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا[1].

فالملكة إذن صفة راسخة ثابتة لا تزول، تحصل بفعل التكرار حتى التمكين، وهي قسمان خلقية أو روحية ومادية أو صناعية.

– علماء النفس المحدثين ومفهوم الملكة:

أما عند علماء النفس المحدثين سواء كانوا من العرب أو من الغرب فيعبرون عن مفهوم الملكة السابق عند العلماء العرب القدامى بالمهارة، فلقد جاء في معجم علم النفس لفاخر عاقل ما يلي: "وهي (المهارة) حذاقة تنمى بالتعلم، وقد تكون حركية كما في ركوب الدرجة أو كلامية كما في التسميع أو مزيجا بين الاثنين كما هو الحال في الضرب على الآلة الكاتبة"[2].

فهذا التعريف إذن يعرف المهارة بأنها حذاقة أي صفة راسخة بالتعبير الخلدوني ويضيفون أنواع هذه الملكة بأن تكون حركية كركوب الدراجة أو كلامية كالتسميع، لكن الفرق هنا وما جاء عند ابن خلدون أن ما جاء عند هذا الأخير كان واسعا، فالنوع الأول عنده كما سبق هو الأمر العملي المتمثل في الصناعات اليدوية كالحياكة والجزارة والنجارة وغير ذلك والثاني هو الأمر الفكري المتمثل في العلوم من وراقة وغناء وشعر وغير ذلك، أما تعريف علماء النفس المحدثين هذا فهو يبين لنا الأنواع البسيطة كركوب الدراجة أو تسميع قصيدة، وبالإضافة إلى هذا أن هؤلاء العلماء النفسانيين يستعملون مصطلح الملكة ويقصدون به قصدا آخر غير قصد العلماء العرب القدامى وهو أنها عندهم حسب ما جاء في معجم علم النفس لفاخر عاقل: "قدرة نفسية (من مثل التخيل والذاكرة والإرادة) للقيام بعمل معين وكانت سيكولوجية الملكات تاريخيا تفسر الحوادث النفسية بإرجاعها إلى فاعلية الملكات"[3].

وهذا ما أبرزه جون ديوي (J.DEWEY) بقوله: ومن الواضح أن اكتساب العادات يرجع إلى مرونة أصيل ة فطرية في طبائعنا إلى قدرتنا على تنويع وتغيير رجوعنا واستجاباتنا"[4].

(1) التعريفات، ص120.

(2) فاخر عاقل، معجم علم النفس، ص105.

(3) فاخر عاقل، معجم علم النفس، ص43.

(4) قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، ص142.

فالملكة إذن عندهم هي القدرة أو الاستعداد الفطري وليست كالملكة عند العلماء العرب التي هي دائما مكتسبة وليست فطرية، هذه القدرة يفسرونها بقولهم: "مهارة حاضرة كالقدرة على ركوب الدراجة أو تسميع قصيدة وهي خلاف القابلية (الكفاءة) لأنها تشير إلى ما يفعله الفرد بالفعل، وليس إلى ما يستطيع فعله إذا ما درب التدريب المناسب"[1].

وباختصار نجد عند علماء النفس المحدثين ما يلي: "أن مصطلح الملكة يعني الاستعداد أو القدرة على اكتساب شيء ما، أما عند اكتساب الشيء المراد اكتسابه فيسمى هنا مهارة وهذه الأخيرة تساوي مصطلح ملكة عند العلماء العرب القدامى، ولكن نجد من المحدثين العرب من ذكر القصدين معا (الملكة بمعنى الاكتساب وبمعنى الاستعداد كما جاء في المعجم الوسيط: " الملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل الملكة العددية والملكة اللغوية"[2].

ومهما كان الأمر في اختلاف التسميات والمصطلحات وبعض المفاهيم فالملكة هي مهارة وقدرة على الأحكام.

بعدما عرفنا الملكة عموما الخاصة بكل الملكات كملكة ضبط الحياكة والنجارة والحدادة والوراقة وغير ذلك عند العلماء العرب القدامى كابن خلدون وغيره، وركوب الدراجة أو تسميع قصيدة كما جاء عند علماء النفس المحدثين، وأن هذه الملكة لا تكون من لا شيء بل لا بد من استعداد واكتساب الحاصل عن طريق الممارسة بتكرارها وتتابعها.

فإننا في هذين الفصلين ندخل في شيء من التخصيص والتعمق لإحدى هذه الملكات وهي الملكة اللغوية – التي نحن بصدد البحث فيها- قديما عند العلماء العرب وحديثا ومن الناحيتين اللغوية البحتة والنفسية، ونقصد بالنفسية هنا لا وظائف اللغة السابقة الذكر بل الأسس النفسية التي تقوم عليها هذه الملكة في المحاكاة والإبداع بالدرجة الأولى كما سيأتي.

ب/ أثر القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية:

(1) فاخر عاقل، معجم علم النفس، ص13.

(2) المعجم الوسيط، ج2، ص393.

من ألاء الله على عباده أن أنزل القرآن العظيم فقال عز وجل﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُ عِوَجَا﴾[1] وقال تبارك وتعالى ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا ﴾ [2] وامتن سبحانه عليهم بتسهيل تلاوته وحفظه وتعلمه. كما قال عز وجل﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾ [3] وامتن عليهم مع ذلك أن علمهم البيان الذي به يكون النطق والقراءة والفهم والإفهام وقد جمع الله بين هذه النعم في قوله تعالى ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [4].

وكان من تقدير الله عز وجل أن أنزل هذا القرآن العظيم بلغة العرب التي هي أفضل اللغات وأشرفها وأحسنها بيانا وأسهلها اكتسابا، كما قال عز وجل﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾[5].

وقال عز وجل﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًّا﴾[6]، وقال ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [7]، قال ابن كثير: وذلك لأن لغة العرب أفصح اللغات وأبينها وأوسعها، وأكثرها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس، فلهذا أنزل أشرف الكتب بأشرف اللغات على أشرف الرسل، بسفارة أشرف الملائكة وكان ذلك في أشرف بقاع الأرض، وابتدئ إنزاله في أشرف شهور السنة وهو رمضان فكمل من كل الوجوه[8].

لهذا العلاقة الوثيقة بين القرآن واللغة العربية فإنه يفترض أن يكون له أثر كبير فيها، ليس في حفظها وانتشارها زمانا ومكانا على خلاف اللغات الأخرى التي لا تلبث أن تتحول أو تتلاشى فهذا أثر لا شك فيه، وإنما الأثر المفترض أن يكون في اكتسابها وتكوين ملكتها، وقد سبق وأن مر معنا في الجزء الأول أن الملكة هي الصفة الراسخة التي لا تزول وإنما تتعزز بالارتياض والمعاودة.

(1) سورة الكهف، الآية 1.
(2) سورة الفرقان، الآية 1.
(3) سورة القمر، الآية 17.
(4) سورة الرحمن، الآية 1-4.
(5) سورة الشعراء، الآية 192-195.
(6) سورة مريم، الآية 97.
(7) سورة يوسف، الآية 2.
(8) تفسير القرآن العظيم، لابن كثير 365/4.

والمقصود باللسان: اللغة العربية وقد جاء في قوله تعالى ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾[1] وقوله تعالى ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾[2] ولما كان الكلام يندرج من الفصاحة إلى البلاغة لأن المرء لا يكون بليغا حتى يكون فصيحا فإن الملكة اللسانية تشتملها وهما ملكتان.

أما الفصاحة فإنها تهدف إلى الإبانة والإيضاح والإفهام، وتعني بصحة استعمال اللفظة في معناها المعروف في لغة العرب، وسلامة بنائها ونطقها، وسلامتها من الغرابة والابتذال وثقل النطق، وصحة التركيب نحويا، وسلاسته من اللحن والتعقيد وثقل النطق، وسيأتي عليها في المبحث الثالث من هذا الفصل إن شاء الله.

وأما البلاغة فإنها تهدف بعد فصاحة الكلام إلى التأثير والإقناع وتعني برعايته الكلام لمقتضى الحال.

وقد تستعمل الفصاحة في معنى البلاغة، وهذا شائع ومعروف قديما قبل الاصطلاح على تقسيم عند البلاغيين إلى فصيح وبليغ.

الملكة اللسانية معيار الجمال عند العرب:

للملكة اللسانية عند العرب شأن عظيم، حتى صارت قيمة من القيم الاجتماعية، ومقوما من مقومات الشخصية، ومعيارا للمروءة والجمال وكثر النقل عنهم في هذا المعنى، حتى قال الأصمعي: "العرب تقول جمال الرجل الفصاحة"[3]. وقال ابن عبد البر "كان يقال الجمال الجمال في اللسان، وقال العربية تزيد في المروءة[4]. ويروي عن عمر رضي الله عنه تعلموا العربية العربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة.

وعن عمرو بن دينار قال: تعلم العربية فإنها المروءة الظاهرة أو عن ابن سيرين (لا شيء أزين على الرجل من الفصاحة والبيان).

وقال الزهري (ما أحدث الناس مروءة أعجب إلي من تعلم الفصاحة).

وقال ابن شبرمة: (ما لبس الرجال لباسا أحسن من العربية.

(1) سورة الشعراء، الآية 195.

(2) سورة النحل، الآية 103.

(3) إعراب القراءات، ابن خالوية 31/1.

(4)

وقال (إذا سرك أن تعظم في عين من كنت في عينه صغيرا ويصغر في عينك من كان فيها كثيرا فتعلم العربية فإنها تحريك وتدنيك من السلطان.

وعن خالد بن صفوان: مروءتان ظاهرتان الفصاحة والرياش.

وقال ما الإنسان لولا اللسان إلا صورة ممتلئة أو بهيمة مرسلة أو ضالة مهملة.

وكان من شأن اللسان العربي عندهم أنهم يعلمون اللحن حذرا من الخطأ. وقد كتب عمر رضي الله عنه أن تعلموا الفرائض والسنة واللحن كما تعلمون القرآن وعن أبي العالية قال: كان ابن عباس —رضي الله عنه يعلمنا اللحن-.

وكانوا يعيبون اللحن ويعظم إذا كان في القرآن والحديث وورد عن الحسن البصري قوله "من لحن في القرآن فقد كذب على الله ومن لحن في حديثه- صلى الله عليه وآله وسلم- فقد كذب عليه لأنه صلى الله عليه وآله وسلم لم يكن يلحن. ويروي عن عمر رضي الله عنه —أنه لا يرى الصلاة خلف اللحان. وقيل للحسن: إن لنا إماما يلحن؟ قال أخروه وورد عن بعضهم (اللحن في الكلام أقبح من الجذري في الوجه، وقال يحيى بن خالد: ما رأيت رجلا قط إلا هبتة حتى يتكلم، فإن كان فصيحا عظم في صدري، وإن قصر سقط من عيني، و قال المأمون لأحد أولاده، قد سمع منع لحنا: "(ما على أحدكم أنه يتعلم العربية، فيقيم بها أوده، ويزين بها مشهده، ويفل بها حجج خصمه بمسكتات حكمه، ويملك مجلس سلطانه بظاهر بيانه، أو يسر أحدكم أن يكون لسانه كلسان عبده أو أمته فلا يزال الدهر أسير كلمته[1].

وقال علي بن محمد العلوي:

رأيت لسان المرء رائد عقله ∴ وعنوانه فانظر بماذا تعنون

ولا تعد إصلاح اللسان فإنه ∴ يخبر عما عنده ويبين

ويعجبني زي الفتى وجماله ∴ فيسقط من عيني ساعة يلحن[2]

ولا يدرك الإعجاز القرآني إلا بمعرفة اللسان العربي، قال الباقلاني: إن من كان من أصل اللسان العربي، إلا أنه ليس يبلغ في الفصاحة الحد الذي يتناهى إلى معرفة أساليب الكلام

(1) أثر القرآن في الملكة، ص6.

(2) المرجع نفسه، ص8.

ووجوه تصرف اللغة، وما يعدونه فصيحا بليغا وبارعا من غيره، فهو كالأعجمي في أنه لا يمكنه أن يعرف إعجاز القرآن[1].

– الملكة اللسانية وتعليم القرآن:

من أماني كل مسلم أن يأخذ ابنه منذ صغره تعليم القرآن فهو يحمله على ذلك حملا رقيقا أو عنيفا، فيدفع به إلى مدرسة لتحفظيه أو إلى أحد المقرئين المجودين أو إلى أحد الشيوخ الذين وهبوا أنفسهم لهذا العمل الكريم تقربا ونسكا، وربما قام الأب نفسه بهذا العمل مع أبنائه، يدفعه إحساس ديني وأبوي شديد لأداء هذه المهمة الجليلة.

والكبار الذين يحفظون القرآن الآن لا يعرفون بدقة الأسباب التي حملتهم على حفظه ولا تفاصيل هذا الحفظ، وإنما يتذكرون أنهم عانوا في ذلك الكد والسهر، من حفظ الألواح والمراجعة[2]وتثبيت الحفظ، وربما كان من ذلك الضرب المبرح وغير المبرح من الوالد أو الفقيه. والهدف من ذلك كله في نفوس من يوجهون لتعليم القرآن هدف ديني أكده ابن خلدون في مقدمته حين أشار إلى ذلك في المقدمة.

"إعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان، وعقائده من آيات القرآن، وبعض متون الأحاديث"[3]، ويضيف ابن خلدون و"صار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أن تعليم الصغر أثشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه، واختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات[4]، ولم يفت ابن خلدون أن يعرض على قارئه طرق التعليم عند الأمصار فيقول: "أما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس

(1) إعجاز القرآن، الباقلاني، ص113.

(2) محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص37.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص461.

(4) نفسه، ص462.

تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب، إلا أن يحذق فيه أو ينقطع دونه، فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة[1].

وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر، وأمم المغرب، في ولداتهم إلى أن يجاوزوا حد البلوغ إلى الشبيبة، وكذا في الكبير إذا راجع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره، فهم لذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم، وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا الذي يراعون في التعليم. إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك أسسه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب[2]. ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة، وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في الخط والكتاب وتعلق بأذيال العلم على الجملة[3]. لو كان فيها سند لتعليم العلوم، لكنهم ينقطعون عند ذلك لانقطاع سند التعليم في آفاقهم، ولا يحصل بأيديهم إلا ما حصل من ذلك التعليم الأول، ويرى ابن خلدون أن في هذا التعليم كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعداد إذا وجد المعلم.

ويصل ابن خلدون إلى طريقة تعليم القرآن عند أهل إفريقية وربما يقصد أهل تونس والجزائر فهم حسب ما أورده أنهم يخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك، وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس، لأن سند طريقتهم في ذلك متصل بمشيخة الأندلس الذين أجازوا عند تغلب النصارى على شرف الأندلس، واستقروا بتونس، وعنهم أخذ ولدانهم بعد ذلك[4]، وأما أهل المشرف فيخلطون في التعليم كذلك ما يبلغنا، ولا أدري بم عنايتهم منها، والذي ينقل أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن

(1) نفسه، ص462.
(2) نفسه، ص462.
(3) نفسه، ص462.
(4) نفسه، ص462.

الشبيبة، ولا يخلطونه بتعليم الخط، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له عل انفراده، كما تعلم سائر الصنائع، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان.

وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة، ومن أراد تعلم الخط فعلى قدر ما يسنح له بعد ذلك من الهمة في طلبه ويبتغيه من أصل صنعته[1].

وبعدما استعرض ابن خلدون طرق تعليم القرآن يتطرق إلى الملكة اللسانية وعلاقتها بطريقة التعليم، وقد يفاجئ ابن خلدون قارئه حين يخرج بما يمكن أن يصاغ في هذه المعادلة

أهل المغرب الاقتصار على القرآن قصور عن ملكة اللسان جملة.

أهل إفريقية يخلطون في تعليم القرآن عبارات العلوم وقوانينها- الملكة قاصرة عن البلاغة.

أهل الأندلس التفنن في التعليم -كثرة رواية الشعر -ومدارسة العربية من أول العمر

 حصول ملكة اللسان

إن ابن خلدون وإن تحدث عن طريق التعليم إلا أنه في الأخير يخرج برأي قد يناقض فيه ما قاله سلفا "وصار القرآن أصل التعليم الذي يبين عليه ما يحصل بعده من الملكات فكيف يعقل أن يكون تعليم القرآن يؤسس لما سيكون من ملكات من جهة ولا يؤدي إلى حصول ملكة اللسان من جهة ثانية ولعل هذا التناقض هو الذي جعل محمد عيد صاحب الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون يجتهد في إيجاد ما يبرر ذلك. "إن ما لفتنا إليه ابن خلدون من قصور الملكة اللسانية حين الاقتصار على تعليم القرآن يؤيده الواقع المشاهد الذي نعيشه ونراه فكثيرا ما نرى في القرى والمدن المصرية من يحفظون القرآن ممن يسمون "بالفقهاء" وهم يرتلونه في الدور والقبور والأفراح والمآتم وقد حفظوا القرآن وجوده في صغرهم غالبا في الكتاتيب وقد قصروا أنفسهم عليه، فلا يعرفون غيره، هؤلاء إذا أبعدتهم عما يجيدونه ويعكفون عليه من حفظ القرآن، ربما دون فهم لمعانيه بهم إمكاناتهم عن إجادة اللسان العربي فلا يمكنهم مثلا ارتجال خطبة صحيحة الألفاظ والجمل والأسلوب ولا يمكنهم كتابة موضوع تخلو معظم جمله من الأخطاء في البنية ونظم الكلمات والإعراب كما لا يمكنهم قراءة سطور من نص علمي أو فني من النثر أو من الشعر دون الإخلال به إخلالا يصل إلى حد الفساد البين.

(1) نفسه، ص462.

كما يؤكد حسب محمد عيد تأييد الواقع لنظرة ابن خلدون حالة من يقومون على تنفيذ مظاهر الدين في كثير من البلاد العربية المسلمة، كالمطوعين في السعودية مثلا، فهم يقومون على شعائر الدين من دعوة الناس إلى أدائها، بل يؤمونهم في الصلاة[1]، ويتلون القرآن ليل نهار، لكنهم مع ذلك لا يفتقدون القدرة اللسانية المتمكنة في الحديث أو الخطابة أو الدعوة ويطمئن محمد عيد إلى رأي ابن خلدون ويعتبره صائب النظرة نافذ البصيرة إذا طبقناه على المتعلم الذي يتوقف جهده على ما حصله في صغره من قراءة القرآن وحفظه، ثم قصر به جهده وتحصيله عن تجاوز ما سبق ذكره، أما من تأخر به الزمن، فتدبر معنى القرآن ودرس تفسيره، وفهم ألفاظه وجمله وأسلوبه، حينئذ تصير هذه كلها جزءا مهما من تكوينه اللغوي، وتساعده مساعدة أكيدة على تحصيل الملكة اللسانية وإجادتها[2].

– أثر تعلم القرآن في معرفة اللغة العربية

كانت معرفة اللغة العربية من شروط الاجتهاد وكان الجهل بها سببا للهلكة، ومن فضل الله تعالى أن جعل القرآن الكريم ديوان الفصاحة والبلاغة وكتاب العربية الأعظم.

قال تعالى: ﴿ كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثم فُصِلَتْ مِنَ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾، وقال: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ (فصلت:3).

وقد تحدى الله به أساطين العربية وساداتها، فأذعنوا وأقروا بالعجز عن الإتيان بمثله، قال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَن يَأْتُواْ بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ (الإسراء:88).

وقال: ﴿ أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (يونس:38)، ومن عرف مذاهب العرب في الخطاب وافتنانها في الأساليب أدرك ما في القرآن الكريم من إعجاز في ألفاظه ومعانيه، وما يتميز به من شرف بيان وقوة منطق وروعة أسلوب وسلاسة ترتيب ونظم[3] حتى قال القائل في رهبة ودهشة ﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا﴾ (الجن:1) فيشهد المتعلم للقرآن الكريم

(1) محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، 42.

(2) المرجع نفسه، ص42.

(3) الشافعي، الرسالة 50، والطبري، التفسير 10/1، نشر مصطفى البابي الحلبي، 1358هـ.

ذلك، ويتعلم منه حسن الأسلوب، وعذوبة البيان، والبراعة في الإيجار والاختصار وجمع المعاني الكثيرة في القليل من الألفاظ، ويتعرف على معاني العموم والخصوص والإطلاق والتقيد والمنطوق والمفهوم والتنبيه والإيماء وغيرها من أبواب الأصول وقواعد فهم الأدلة الشرعية مما لا يعرف إلا بفضل علم العربية ولا يجد له نظيرا في غير القرآن الكريم.

– القرآن الكريم واكتساب الملكة اللسانية:

قال عز وجل: ﴿ قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَن يَأْتُواْ بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [1] وقد أكد أهل العلم أهمية حفظ القر آن الكريم وتلاوته في اكتساب الملكة اللسانية وتنمية مهارتها وإذا تقرر أن الملكة تكتسب بالحفظ فعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه عند الحافظ وعلى مقدرة جودة المحفوظ تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما.

(1) سورة الإسراء، الآية 88.

المبحث الثاني : في السماع وشروطه

أ/ طرق معرفة اللغة واكتسابها: السماع–الملكة قياس وابتكار

يقول فخر الدين الرازي في المحصول: "الطريق إلى معرفة لغة العرب ونحوهم وتصريفهم إما العقل وإما النقل أو ما يتركب منهما، أما العقل فلا مجال له في هذه الأشياء لما بينا أنها أمور وضعية والأمور الوضعية لا يستقل العقل بإدراكها، وأما النقل فهو إما تواتر أو آحاد والأول يفيد العلم، والثاني يفيد الظن، وأما ما يترتب من العقل والنقل فهو كما عرفنا بالنقل أنهم جوزوا الاستثناء من صيغ الجمع وعرفنا بالنقل أيضا أنهم وصفوا الاستثناء لإخراج ما لولاه لدخل تحت اللفظ، فحينئذ نعلم بالعقل هاتين المقدمتين النقليتين أن صيغة الجمع تفيد الاستغراف.

ويصنف ابن خلدون العلوم إلى صنفين:

1– صنف طبيعي عقلي يهتدي إليه الإنسان بطبيعة فكره من حيث هو إنسان ذو فكر[1]، وهذا الصنف أصوله أربعة: أولها النظر في الموجودات وعوارضها لتميز الصواب من الخطأ عن طريق المنطق، وثانيها النظر في المحسوسات كالمعادن والحيوانات والأفلاك وغيرها من الطبيعيات، وثالثها النظم فيما وراء الطبيعة من الروحانيات ويسمى الإلهيات ورابعها النظر في المقادير وتسمى التعاليم.

وبهذا تكون العلوم التي تندرج تحت هذا الصنف سبعة هي المنطق، الطبيعيات كالطب، الإلاهيات، فروع التعاليم الأربعة؛ وهي الهندسة والاترماطيقي أي علم الحساب والعدد، وعلم الهيئة الخاص بالأفلاك، وعلم الموسيقى، ولأن هذه المعارف يدركها الإنسان بطبيعته وفكره من حيث هو إنسان دو فكر كانت لا تختص بجنس دون جنس ولا ملة دون ملة بل يوجد النظر فيها لأصل الملل كلهم ويستوون في مداركها ومباحثها وهي موجودة في النوع الإنساني منذ كان عمران الخليقة.

2– صنف نقلي وضعي يأخذه الإنسان عمن وضعه؛ وهي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاقه الفروع من مسائلها بالأصول.

(1) نفسه، ص462.

والملاحظ أن ابن خلدون بعدما جعل أصل العلوم النقلية هو الشرعيات من الكتاب والسنة، أتى على تصيف علوم اللسان العربي على أنها من العلوم اللاحقة بها، وإذا كان القرآن الكريم هو كتاب الملة والشرع فإن هذه العلوم تصبح في خادمة وهذا هو في الحقيقة سر اهتمام العرب باللغة نحوا وصرفا وصوتا ودلالة.

يقول ابن خلدون "وأصل هذه العلوم النقلية كلها الشرعيات من الكتاب والسنة التي هي مشروعة لنا من الكتاب ورسوله، وما يتعلق بذلك من العلوم التي تهيئها للإفادة، ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي الذي هو لسان الملة وبه نزل القرآن... ثم النظر في القرآن والحديث لا بد أن تتقدمه العلوم اللسانية لأنه متوقف عليها، وهي أصناف، همتها علم اللغة وعلم النحو، وعلم الأدب، ورابعها هو البيان أي البلاغة كما وضح ذلك.

ويعرف ابن خلدون علم النحو باعتبار واحدا من مستويات علم اللغة بأنه إتباع طريقة العرب في كلامهم "والنحو هو انتحاء سمت كلام العرب كما قال ابن جني وهذا طبعا عن طريق السماع لهذا الكلام من جهة والقياس والبناء عليه ثانيا.

ولأن اكتساب اللغة يعني تصور اللغة في حد ذاتها، فقد كان هذا الاكتساب من أهم القضايا والخطوط الفاصلة بين كثير من المدارس اللغوية، بل إن أكبر حدث لساني معاصر – وهو المتمثل في بروز المدرسة التوليدية– إنما هو ناتج عن موقف مبدئي من موضوع اكتساب اللغة، فقد حصل أن انشق شومسكي عن الهيكليين "فعرف اللغة بأنها ملكة فطرية تكتسب بالحدس، معبرا أن سماع صيغها الأولية ليس إلا مجرد قادح لشرارة هذه الملكة، بينما كان الهيكليون يعتبرون اللغة عادة من العادات تكتسب بالمحاكاة والقياس، والمتتبع لحركة الفكر اللغوي في تراثنا العربي يقف على حقيقة التعاطي مع هذه المسألة (مسألة القياس) ولكن برؤية متجاوزة إلى الابتكار والإبداع.

ويبلور ابن خلدون مبدأ اجتماع عنصري الملكة والصناعة في مفهوم اللغة وذلك محلها جميعا وهو اللسان فيتخذ منه محورا مركزيا ينسب إليه الاستعداد بالملكة، والرياضة بالصنعة فيصبح الكلام مهارة مكتسبة بالاستعداد والمران في نفس الوقت، فتنوع عبارة ابن خلدون في

وصف اللغة "فهي ملكة اللسان" مرة وهي "صناعة ذات ملكة" طورا وهي ملكة في اللسان بمنزلة الصناعة "تارة أخرى"[1].

ولعل الاحتكام إلى جوهر قضية الاكتساب اللغوي بالاهتداء إلى حقيقة الحدث اللساني التي هي ملكة تروض كما تروض اليد على النجارة أو الحدادة هو الذي قاد ابن جني وكل رواد أصول النحو في التراث العربي إلى التأكيد على أن اللغة هي مثالات مجردة تصاغ بالحدود والقوانين، وعنها يتولد بالقياس الكلام المنطوق والمنجز فعلا، وفي مفترق القالب والقانون تكمن ركائز الملكة الصناعية في أمر اللغة، لأن رديف المثالات المجردة إنما هو الاستعداد الماقبلي لصياغتها وصياغة بدائلها، ولأن رديف القانون اللغوي هو الممارسة الاختبارية كما لو كان الأمر صناعة تنجر بالتناول المباشر، وهكذا يصبح اكتساب اللغة عملية جدلية بين التلقين والإفراز لأنها في نفس الوقت ضرب من الأخذ يتفاعل مع نمط التوليد الموافق لصياغته فيكون تحصيل الكلام معادلة تصاعدية بين المنصوص والقياس عليه، ومعلوم أن اللفظ المنصوص هو معطى متسلط على الإنسان، فإما صياغة مثيلة طبقا لقوالبه المهيئة فهو توليد ذاتي لأنه خلق وإبداع[2].

ويبرهن ابن جني باستقراء النماذج المتنوعة على أن اللغة إنما تؤخذ قياسا واشتقاق قوانينها المبدئية هو تكريس لمبدأ الاكتساب بالمحاكاة والتوليد ولو لم يكن هذا شأن اللغة "لما كان لهذه الحدود القوانين التي وضعها المتقدمون وتقبلوها وعمل بها المتأخرون معنى يقاد، ولا غرض بتنحية الاعتماد، ولكان القوم قد جاؤوا بجميع المواضي والمضارعات وأسماء الفاعلين والمفعولين والمصادر وأسماء الأزمنة والأمكنة والأحاد والتثاني والجموع والتكابير والتصاغير، ولما أنقعهم أن يقولوا: إذا كان الماضي كذا وجب أن يكون مضارعه كذا، واسم فاعله كذا، واسم مفعوله كذا، واسم مكانه كذا، واسم زمانه كذا، ولا قالوا: إذا كان المكبر كذا فتصغيره كذا، وإذا كان الواحد فتكبير كذا، دون أن يستوفوا كل شيء من ذلك فيوردوه لفظا منصوبا معينا لا مقيسا ولا مستنبطا كغيره من اللغة التي لا تؤخذ قياسا ولا تنبيها نحو دار وباب وبستان[3].

(1) عبد السلام المسدي، التفكير السياسي في الحضارة العربية، ص261.

(2) مرجع نفسه، ص262.

(3) ابن جني، الخصائص، ج2، ص41-42.

ويعني باللغة التي لا تؤخذ قياسا المستوى المعجمي من الكلام، أي قاموس اللغة لأن معرفة أن لفظة دار، تعني ما تعنيه لا يفضي إلى قياس به.

والملكة الصحيحة في رأي ابن خلدون تتكون بسماع اللغة الصحيحة وتكرار هذا السماع وبالمثل تقصر هذه الملكة عن الوصول إلى مستوى الصحة مادام المناخ المحيط بها تسبح في أجوائه الأخطاء واللكنة والتواء الألسن وضحالة الثقافة العربية، وتغلب اللهجات المحرفة، كما يساعد عليه الإهمال الشائن والوقوع تحت سيطرة الأساليب الأجنبية الوافدة، وربما أرخت هذه المسألة بظلالها على مسائل تدخل في إطار اللسانيات الاجتماعية ومناقشة هذا الأمر سنأتي عليه في موضع قادم.

يقول ابن خلدون: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة[1]. وهكذا يتركز على يد ابن خلدون مبدأ الارتياض بالمعاودة فيكون اكتساب الحدث اللساني محصول معادلة الممارسة والتكرار أي منتوج الفعل مضروبا في الزمن حسب عبد السلام المسدي، وهذا هو حد الملكة.

وهذا هو حد الملكة "والملكات، كما يقول ابن خلدون في هذا الإطار بالذات والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[2].

فالمداومة على الأفعال الجيدة من أفعال الكتابة ... تكسب الإنسان جودة صناعة الكتابة وكلما داوم على تلك الأفعال أكثر صارت الصناعة التي بها تكون الأفعال أقوى وأفضل وتزيد قوتها وفضيلتها بتكرير أفعالها[3]، وعلى مستوى الحدث اللساني فالجودة هي لحظة حصول القدرة على التصرف في التعبير بحسب ما وعاه الإنسان من تراتيب الألفاظ وأساليب النظم، وطرائق الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون تكتسب بعدا مزدوجا من التنظير والاختبار

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص477.

(2) نفسه، ص477.

(3) الفارابي، التنبيه على سبيل السعادة، ص17.

لأن ابن خلدون يزاوج بين تفحص ملابسات التحصيل واستكشاف نواميس الكلام من خلال تلك الملابسات في نفس الوقت، ولكن أول مبدأ ينطلق منه اختباريا هو تقرير[1] "أن السمع أبو الملكات اللسانية" ولأن اللغة تتوقف على الأمة وعلى فطرتها وذكائها، وذكاء وفطرة هذه الأخيرة مشروطان بمناخ ومزاج واستعداد[2]، لذلك كان لسان الإنسان لسان من ينشأ بينهم، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته العربية موجودة فيهم يسمع كلام أصل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم[3] وبعدما تحدث بخطة تحول أو ما يسميه ابن خلدون "فتق اللسان" بالمحاورة والمناظرة هي لخطة خروج الحدث اللساني من الكفاية إلى الإنجاز ويدقق ابن خلدون هنا في "قضية المنوال التوليدي وبه تتحدد اللغة عندما يقرنه بفكرة الأسلوب وهو يتحدث عن الأسلوب في فصل وسمه في صناعة الشعر ووجه تعلمه يقول ابن خلدون والشعر من بين فنون الكلام صعب المأخذ على من يريد اكتسابه ملكته بالصناعة من المتأخرين لاستقلال كل بيت منه بأنه كلام تام في مقصوده، ويصلح أن ينفرد دون ما سواه، فيحتاج من أجل ذلك إلى نوع تلطف في تلك الملكة، حتى يفرغ الكلام الشعري في قوالبه التي عرفت له في ذلك المنحى من شعر العرب، ويبرزه مستقبلا بنفسه، ثم يأتي ببيت آخر كذلك، ثم بيت آخر، ويستكمل الفنون الوافية بمقصوده. ثم يتناسب بين البيوت في موالاة بعضها مع بضع بحسب اختلاف الفنون في القصيدة، ولصعوبة منحاه وغرابة فنه كان محكا للقرائح في استجادة أساليبه، وشحذ الأفكار في تنزيل الكلام في قوالبه، ولا يكفي فيه ملكة الكلام العربي على الإطلاق، بل يحتاج بخصوصه إلى تلطف ومحاولة في رعاية الأساليب التي اختصته العرب بها وباستعمالها فيه[4].

يلاحظ من خلال هذا النص كيف راعى ابن خلدون ضرورة تميز ملكة الحدث اللساني عن مجرد الفهم أو الإدراك، لأن القدرة على فهم قوالب المواضعة اللغوية لا تتضمن وجوب القدرة على صياغة تلك القوالب أو مثيلاتها فللانتقال من التمثل إلى الإبداع يحتاج فيه إلى

(1) عبد المسدي، مرجع سابق، ص269.

(2) الفارابي، الحروف، ص158.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص477.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص489.

تلطف ومراعاة الأساليب التي فيها وبها يكتمل ما يسميه ابن خلدون بالفتق اللساني، وفي صدد حديثه على أن اللغة مثالات مجردة تقوم مقام المنوال أو القالب.

يورد صاحب المقدمة أمثلة تعزز ما ذهب إليه فيورد أمثلة من الشعر: "وحتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام، ويقع على الصورة الصحيحة باعتبار ملكة اللسان العربي فيه فإن لكل فن من الكلام أساليب تختص به وتوجد فيه أنحاء مختلفة"، فسؤال الطلول يكون بخطاب الطلول كقوله[1]:

"يا دار مية بالعلياء فالسند"

ويكون باستدعاء الصحب للوقوف والسؤال كقوله

"قفا نسأل الدار التي خف أهلها"

أو باستبكاء الصحب على الطلل كقوله

"قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل"

أو بالاستفهام عن الجواب المخاطب غير معين كقوله:

"ألم تسألة فتخبرك الرسوم"

ومثل تحية الطلول بالأمر لمخاطب غير معين تحيتها كقوله:

"حي الديار بجانب الغزل"

أو بالدعاء لها بالسقي كقوله

"أسقي طلولهم أجش هذيم وغدت عليهم نضرة ونعيم"

أو بسؤال السقي لها من البرق كقوله:

"يا برق طالع منزلا بالابرق ∴ واحد السحاب لها حداء الأنيق[2]

إن الجميل فيما ذهب إليه صاحب المقدمة وهو يحاصر قضايا الاكتساب اللغوي أن يصل إلى تحديد اللغة بأنها مثالات تقوم على القالب الكلي المجرد في الذهن من التراكيب المعينة التي ينطبق ذلك القالب على جميعها[3]، وهنا يصل صاحب المقدمة إلى تشبيه مؤلف الكلام

(1) نفسه، ص490.

(2) المقدمة، ص490.

(3) نفسه، ص491.

"فهو كالبناء أو النساج، والصورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يبنى فيه أو المنوال الذي ينسج عليه"[1].

إن نسج المنوال هو طريق من طرائق اكتساب ملكة اللسان وحصولها وهي كما مر معنا مشروطة بعامل المعاودة حتى إذا غابت عن الحس بقيت أثرا في النفس ، إذا أراد المتعلم الخطاب استدعاها من حيث يشعر أو لا يشعر وبنى على سنتها ومنوالها.

وللسماع في قضية الاكتساب اللغوي أهمية بالغة والذي يستنطق الفكر اللغوي العربي نجد أن علماءنا تعاملوا مع المسألة بوعي عميق ولكن أيضا بشيء من الحذر، فليس كل خبر بمقبول و لا كل خبر بمردود، وفي ذلك وجهة نظر.

وأعود إلى مسألة السماع في التراث العربي باعتبارها مسألة محورية وقاعدية تؤسس تبعا وتتحول من الاستعمال بالقصد إلى الممارسة العفوية.

فالفارابي في الألفاظ المستعملة في المنطق يورد فصلا سماه والتعليم قد يكون بسماع وقد يكون باحتذاء.

والذي بسماع هو الذي يستعمل المعلم فيه القول، وهذا ما يسميه أرسطو طاليس التعليم المسموع، والذي يكون باحتذاء هو الذي يلتحم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره، فيشتبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثله فعله فيحصل للمتعلم القوة على ذلك الشيء أو الفعل، والأمور التي يلتئم تعليمها بقول، فإن منها ما قد يمكن أن يكون باحتذاء، ومنها ما شأنه أن يكون بالقول فقط لا غير، وكل شيء شأنه أن يتعلم بقول فإنه يلزم ضرورة أن يكون للمتعلم في ذلك الشيء أحوال ثلاثة[2]:

أحدها أن يتصور ذلك الشيء ويفهم معنى ما سمعه من المعلم، وهو المعنى الذي قصده المعلم بالقول.

والثاني: أن يقع له التصديق بوجود ما تصوره أو أفهمه عن لفظ المعلم.

والثالث: حفظ ما قد تصور ووقع له منها التصديق به.

(1) نفسه، ص491.

(2) الفرابي، الألفاظ المستعملة في المنطق، ص20.

وهذه الثلاثة هي التي لا بد منها في كل شيء يتعلم بقول،و المعلم فإنما ينبغي أن ينحو أبدا نحو أن يحصل للمتعلم هذه الثلاثة بالجهات التي يكون تحصيلها أسهل إمكانا.

وأن يكون الذي يحصل على أجود ما يمكن أن يحصل، وجهات التعليم التي تستعمل في تحصيل هذه الثلاثة تسمى أنحاء التعليم، وأنحاء التعليم تختلف بحسب اختلاف الأمور التي تستعمل في التعليم وبحسب اختلاف جهات استعمال كثير من تلك الأمور عند التعليم.

والأمور التي تستعمل إنما ينحى بها نحو تلك الأحوال الثلاثة التي ينبغي أن تحصل للمتعلم في الشيء الذي يتعلمه.

وهذه الأمور كثيرة: منها استعمال الألفاظ الدالة على الشيء وحد الشيء وأجزاء حده وجزئياته وكلياته ورسوم الشيء وخواصه وأعراضه وشبيه الشيء ومقابله والقسمة والمثال والاستقراء والقياس ووضع الشيء بحذاء العين.

وهذه كلها ما عدا القياس فتضع في تسهيل الفهم والتصور، وأما القياس فإن شأنه أن يوقع التصديق بالشيء فقط. والذي قصدنا أن يقع به التصديق ينبغي أن يتصور قبل ذلك على الكفاية ثم يطلب التصديق به، فإن علم صدقه بنفسه لم يحتج إلى القياس، وإن لم يعلم بنفسه استعمل القياس في تبين صدقه، وجميع هذه قد تنفع في سهولة حفظ الشيء، والاستقرار والمثال بين بينها ينفعان في الثلاثة بأسرها، أني أن فهم الشيء يسهل بهما والتصديق أيضا قد يقع بهما ويقعان في سهولة الحفظ وسائر الأمور[1].

فلا بد من كثرة الحفظ، لمن يروم تعلم اللسان العربي، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته، تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ[2].

والفارابي يسطر خط الانطلاق في أمر اكتساب التواطؤ ابتداء من ظاهرة الاحتذاء وهي تتمثل في ربط السامع ببنية التصويت اللفظي بالمدلول المقصود في لحظة التصويت عند المخاطبة "فستعمل السامع ذلك بعينه عندما تخاطب المنشئ الأول لتلك اللفظة ويكون السامع الأول قد احتذى بذلك[3].

(1) الفرابي، نفسه، ص21.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص495.

(3) الفارابي، ص68.

وعلى هذا الأساس يقرر عبد الجبار أن عقد الاكتساب اللغوي لا يتم إلا ساعة يتسنى للمتلقن التصرف في جهاز اللغة والابتداء تلقائيا بتركيب صياغاتها حسب المواضعات الحاصلة منها، وهو ما يؤكد أن طاقة التوليد اللساني لدى الإنسان إنما تتجسم بالإنشاء بعد السماع، وجماع ما يربط التلقي بالابتكار إنما هو المحاكاة التدريجية التي تبتدئ بمحور الاستبدال حتى تأتي على محور التراكن[1]. وقبل الانتقال إلى شروط السماع ولا بد من التأكيد على أن التراث العربي غني باستطرادات ثرية تؤكد حالة الوعي الذي حمله الفكر اللغوي عند العرب بثنائية طرائق الاكتساب اللغوي، فهذا التوحيدي يعبر عن هذه الثنائية بمفهومي الفطرة والفطنة، وابن فارس حللها بمصطلحي الاعتماد والتلقن.

شروط السماع:

شروط السماع اللساني أقول اللساني احترازا على السماع في علم الأصول وإن كانا بينهما من التشابه وذلك لأن السماع المستعمل لدى المهتمين باللغة قد تحدد أولا في علمي الحديث وأصول الفقه، وهي حالة التأكيد لما سبق في بداية هذا الفصل حول أن علوم اللغة هي خادمة في الأساس لعلوم الشرع، والمجال لا يسمح هنا للتفصيل.

تتوزع شروط السماع اللساني على النحو التالي:

1- المنقول عنه

2- المنقول

3- الناقل

4- المنقول إليه

– المنقول عنه:

يدخل في المنقول عنه من ثبتت فصاحته، فكان في المقدمة القرآن إذ فصاحته بلغت رتبة عليا، ثم كلام العرب الذين تمكن منهم الملكة اللسانية فصارت صفة راسخة فيهم، ماعدا

(1) عبد الجبار، المغني، ج5، ص186.

هذه المصادر فينبغي أن يستوحش من الأخذ عن كل أحد إلا أن تقوى لغته وتشيع فصاحته[1].

ما عدا كلام الله ورسوله صلى الله عليه واله وسلم لا ينقل كما يقول الفارابي إلا ممن ينبغي أن يؤخذ عنهم لسان تلك الأمة، فنقول إنه ينبغي أن يؤخذ عن الذين تمكنت عادتهم لهم على طول الزمان في ألسنتهم وأنفسهم، تمكننا يحصنون به عن تخيل حروف سوى حروفهم والنطق بها، وعن تحصيل ألفاظ سوى المركبة عن حروفهم وعن النطق بها ممن لم يسمع غير لسانهم ولغتهم أو ممن سمعها وجفا ذهنه عن تخيلها ولسانه عن النطق بها[2].

أما ما به يعلم كون الملكة اللسانية صارت صفة راسخة في نفوس تلك المجموعة من المتكلمين فالاضطراد مهما طال الزمان، فالاستعمال المطرد هو المعيار لتعيين الذين ينبغي أن يؤخذ عنهم اللسان، ولا معيار سواه، فلم يتعين أهل البادية لنقل اللسان العربي عنهم إلا بعد أن ثبت الإطراد في كلامهم. ولو ثبت ذلك في كلام أهل الحاضرة لدخلوا فيمن ينقل عنه[3].

يقول ابن جني في هذا الصدد "ولو علم أن أهل مدينة باقون على فصاحتهم، ولم يعترض شيء من الفساد للغتهم لوجب الأخذ عنهم كما يؤخذ عن أهل الوبر،وكذلك لوفشا في أهل الوبر ما شاع في لغة أهل المدن من اضطراب الألسنة وخبالها وانتقاض عادة الفصاحة وانتشارها لوجب رفض لغتها تلقي ما يرد عنها. وإذا علم أن الملكة اللسانية من قبيل الصناعة البشرية، وكل ما هو من هذا القبيل يحتمل التنقل من حال إلى أخرى، (إذا يعلم بالضرورة أن كل صناعة بشرية لا تكون في بداية وضعها محكمة) فلا ينتقل إلا عن متكلمين ملكتهم اللسانية في حال محكمة فهذا هو القياس وعليه يجب أن يكون العمل[4]، وما نحصل إليه مما تقدم:

- ينقل عمن صارت الملكة اللسانية صفة راسخة فيه، ويعلم كونها كذلك إذا اتصف كلام مستعملها بالاضطراد.

(1) ابن جني، الخصائص، ج2، ص9.

(2) الفارابي، الحروف، ص83.

(3) ابن جني، الخصائص، ج2، ص5.

(4) ابن جني، الخصائص، باب العربي الفصيح ينقل عنه، ص12.

- إذا انتقلت الملكة اللسانية من حال تكون فيها محكمة إلى أخرى تكون فيها فاسدة، وبالعكس، أخذت حيث تكون في حالها المحكمة، إذن لا اعتبار للتقدم في الزمان أو التأخر[1].

– المنقول:

المنقول إما أن يكون مفردات لا تستعمل المعرفة الحاصلة منها في طريقة نظرية لاكتساب علم، وإما أن يكون مما يستعمل فيها لاكتساب علم جديد[2].

بالنسبة إلى الأول فشروطه قبوله يعود إلى الناقل، أما الثاني فشروطه يمكن إجمالها فيما يلي:

أ– إذا كان المنقول مطردا تكثر روايته واستعماله علم أن أصلا يحكمه ويمكنه استنباطه منه، فكان أعلى درجة المقبولية.

ب– يليه المنقول المحكوم بأصل ثابت في (أ) كيفها كان استعمال بعض جزئياته، كأن لم يرد استعمال جزئي فيما يوجب القياس استعماله فيه لاستعمال غيره بدله (مثال استعمال (ترك) حيث يوجب القياس استعمال "وذر" و(ودع) أو يكون استعمال الجزئي فيما يوجبه القياس قليلا (مكان، مقل) وفيما يخالفه كثيرا (بأقل).

ج– يليه في المقبولية ما ورد فيه استعمال كثير، وهو مخالف لما يوجبه القياس على أصل ثابت، إذ يحتمل بالنسبة إلى هذا الصنف أن يكون قد خرج عما يقتضيه أصل أول بعيد، ودخل فيما يوجبه أصل ثان أقرب منه، لأنه (لا يستنكر الاعتداء بما لم يخرج إلى اللفظ لأن الدليل إذا قام على شيء كان في حكم الملفوظ به وإن لم يجر على ألسنتهم استعماله[3]. أو يكون قد خرج عن الأصل القريب للدخول في يوجبه أصل بعيد، مثال المنقول المستعمل بكثرة خارجا (←) عن أصله البعيد إلى أصل قرب والمستعمل بكثرة عائدا (→) إلى الأصل البعيد، يسوق ابن جني ما يلي:

الأصل البعيد الأصل القريب

(1) محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي، ص180.

(2) ابن جني، الخصائص، باب في اللغة المأخوذة قياسا، ص40.

(3) ابن جني، الخصائص، ج2، ص343.

قوم - قام

أهيب - أهاب

أخوض - أخاض

أغيلت - أغالت

استقوم - استقام

استحوذ- استحاذ

استفيل - استفال[1]

قام - قوم

باع - بيع

طال - طول

خاف - خوف

شد - شدد

يستعد - يستعدد

استقوم - استقام

يستوعن - يستعين

الأصل البعيد يوجب أن يبنى المعتل بناء الصحيح، لكن القريب مانع من تصحيح عينه لأنه يتمع منه استكراها للكلفة فيه وإن كان النطق به ممكنا غير متعذر، وإذا كانت تصويتا تركيبة النطق بها ممكن ولا كلفة فيه عادت لتخرج مبنية على ما يوجب الأصل الأول أو البعيد، ويكون أصل الخفة المذكور سابقا هو المتحكم فيما يعود إلى أصله الأول وليس إقامة الدليل على أصل ما سيغير فيخرج مبنيا على أصل ثان، كما يفهم من قول ابن جني "ومن ذلك امتناعهم عن استعمال استحوذ معتلا، وإن كان القياس مؤذنا به، لكن عارض فيه إجماعهم على إخراجه مصححا ليكون دليلا على أصول ما غير من نحوه، (كاستقام واستعان) خاصة وقد سبق له وأن اعتبر (الجنوج إلى المستخف والعدول عن المستثقل هو أصل الأصول في هذا الحديث" واعتبر التصويتات المتراكبة مؤثر الخفة أو الثقل، وهو يبين لم صحت عين (اجتوَروا)

(1)ابن جني، الخصائص، ج1، ص256 باب في مراتب الأشياء وتنزيلها تقديرا وحكما لازمانا ووقتا.

وأعلت عين (استاف) يقول إنما علت هذه العين هناك ولم تصح كما صحت عين اجتوروا واعتونوا من حيث كان ترك قلب الياء ألفا أثقل عليهم من ترك قلب الواو ألفا، لبعد ما بين الألف والواو، وقربها من الياء، وكلما تدانى الحرفان أسرع انقلاب أحدهما إلى صاحبه وانجدابه نحوه، وإذا تباعدا كان بالصحة والظهور، قمنا وهذا العمري جواب جرى هناك على مألوف العرف في تخصيص العلة، فأما هذا الموضع فمظنة من استمرار المحجة واحتماء العلة وذلك أن يقال إن استاف هنا لا يراد به تسايفوا أي تضاربوا بالسيوف فتلزم صحته كصحة عين تسايفوا كما لزمت صحة اجتوروا لما كان في معنى ما لا بد من صحة عينه وهو تجاورا بل تكون استافوا فأنه من باب الاكتفاء بالسب عن المسبب كقوله.

ذر الآكلين الماء ظلما فما أرى ينالون خيرا بعد أكلهم الماء. يريد قوما كانوا يبيعون الماء فيشترون بثمنه ما يأكلونه فاكتفى بذكر الماء الذي هو سبب المأكول من ذكر الماء[1].

د- يأتي في المرتبة الأخيرة المنقول (العائد إلى أصله الأول لكن النطق به، وإن كان ممكنا، فيه من الثقل أو الكلفة ما يوجب أن يخرج مبنيا وفق ما يقتضيه الثاني القريب من هذا القبيل استعمال (مفعول فيما عليه واو متمما "نحو ثوب مصوون، ومسك مدووف... وفرس مقوود، ورجل معوود من مرضه ما سرد من شروط قبول المنقول كله مستفاد منها، جاء عند ابن جنّي الذي يقول "اعلم من بعد هذا أن الكلام في الأطرد والشدود على أربعة اضرب".

1- مطرد في القياس والاستعمال جميعا وهذا هو الغاية المطلوبة والمثابة المنوبة وذلك نحو قام زيد وضربت عمرا ومررت بسعيد.

2- مطرد في القياس شاد في الاستعمال وذلك نحو الماضي، يذر ويذع ويدع، وكذلك قولهم مكان مبقل، هذا هو القياس والأكثر في السماع بأقل والأول مسموع أيضا قال أبو داود لابنه دواد يا بني ما أعاشك بعدي فقال دواد.

أعاشني بعدك واد مبقلٍ... آكل من حوذانة وأنسل، وقد حكى أيضا أبو زيد في كتاب حيلة ومحالة مكان مبقلٌ ومما يقوى في القياس ويضعف في الاستعمال مفعول عسى إسما صريحا

(1) ابن جني، الخصائص، ج1، ص151-152.

نحو قولك "عسى زيد قائما أو قياما هذا هو القياس غير أن السماع ورد خطره والاقتصار على ترك استعمال الاسم هاهنا وذلك قولهم عسى زيد أن يقوم (وعسى الله أن يأتي بالفتح) [1].

وقد جاء عنهم شيء من الأول أنشدنا أبو علي.

أكثرت في العدل ملحا دائما... لا تعذ لا إني عسيت صائما

ومنه المثل السائر عسى الغوير أبؤسا.

3- المطرد في الاستعمال الشاذ في القياس: نحو قولهم أخوص الرمث واستصوبت الأمر، أخبرنا أبو بكر محمد بن الجني عن أحمد بن يحي قال: يقال استصوبت الشيء ولا يقال استصبت الشيء ومنه استحوذ وأغيلت المرأة واستنوق الجمل واتيست الشاة وقول زهير "هنالك إن يستحولوا المال يخولوا...) ومنه استفيل الجمل قال أبو النجم (يدير عيني مصعب مستفيل...).

4- الشاذ في القياس والاستعمال جميعا: وهو كتميم مفول فيما عينه واو نحو ثوب مضؤون، ومك مذووف وحكى البغداديون فرس مقوود.

إن النظر فيما ساقه ابن جني من العلل للظواهر الصرفية غير خارجة عن الأصول الدلالية بنوعيها وقد عبر عن ذلك بألفاظ أخرى إذ يقول "فإن العرب فيما أخذناه وعرفناه من تصرف مذاهبها عنايتها بمعانيها أقوى من عنايتها بألفاظها... فقد علم بهذا أن زينة الألفاظ وحليتها لم يقصد بها إلا تحصين المعاني وحياطتها[2].

– شروط الناقل:

الأخبار يكون اللفظ (ل1) موضوعة بإزاء المعنى (م1) وأن (ل2 دال على م2) وكل واحد من الألفاظ المفردة دال على كل واحد من المعاني المفردة وهو ما يمكن تقديمه كالتالي:

ل1 ↔ م1

ل2 ↔ م2

ل3 ↔ م3

(1) ابن جني، الخصائص، ج1، ص98.

(2) نفسه، ص150.

لن ↔ مع

معرفة اللغة بالمعنى المستعمل في الفكر اللساني العربي (كل لفظ وضع لمعنى) [1].

لا تحصل بغير التلقي المباشر لكل واحد من مجموع ألفاظها الأول، إذ هذه لا تؤخذ قياسا ولا تنبيها نحو دار أو باب، وبستان، وحجر وضبع وثعلب، وإذا كان مال يحتويه هذا الفرع لا يؤخذ شيئ منه قياسا فلأنه لا ينتظمها كلي لا باعتبار اللفظ وحده أو اعتبار المعنى وحده، لكن باقتران اللفظ والمعنى.

– شرائط اللغة

قال الزركشي في البحر المحيط: قال أبو الفضل بن عبد أن في شرائط الأحكام وتبعه الجيلي في الإعجاز، لا تلزم اللغة إلا بخمس شرائط.

أحدهما: ثبوت ذلك عن العرب بسند صحيح يوجب العمل.

والثاني: عدالة الناقلين كما تعتبر عدالتهم في الشرعيات.

والثالث: أن يكون النقل عن حجة في أصل اللغة كالعرب العاربة مثل قحطان ومعد وعدنان فأما إذا نقلوا عمن بعدهم بعد فساد لسانهم واختلاف المولدين فلا.

قال الزركشي: ووقع كلام الزمخشري وغيره الاستشهاد بشعر أبي تمام بل في الإيضاح للفارسي ووجب بأن الاستشهاد بتقرير النقلة كلامهم وإن لم يخرج عن قوانين العرب.

والرابع: أن يكون الناقل قد سمع منهم حسا وأما بغيره فلا.

والخامس: أن يسمع من الناقل حسا[2].

وقال ابن جني في الخصائص من قال إن اللغة لا تعرف إلا نقلا فقد أخطأ فإنها قد تعلم بالقرائن أيضا.

فإن الرجل إذا سمع قول الشاعر من "البسيط"

(1) محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي، ص183.

(2) محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي، ص183.

(قوم إذا الشر أبدى ناجديه لهم... طاروا إليه زرافات ووحدانا، يعلم أن الزرافات بمعنى الجماعات[1].

هكذا يتحد وعي التنظير العربي بطرائق الاكتساب اللغوي ونحاول في الجزء الموالي الوقوف عند تقنيات التحري التي اعتمدها العرب والتي تشكل سابقة لم تعهدها أي دراسة لغوية أخرى، بحيث يسجل للعرب قصب السبق في هذا السياق، وهذا بشهادة الباحث الكبير عبد الرحمن الحاج صلاح.

ب/ منهجية التحري في السماع وتقنياته:

هل أخذ المتحرون كل ما سمعوا؟ أم أخذوا وتركوا ما هي التقنيات المعتمدة في هذا المجال؟

– اللغوي المتحري:

كان من أهم صفات اللغوي المتحري الولوع الشديد بما كان يقوم به من بحوث بل وقد ذكروا في كتب اللغة والأدب ما كان يبلغه فرح اللغوي عند حصوله على بغيته وقد تمر عليه الأيام والشهور قبل أن ينال ذلك.

كما كان على المتحري أن يحفظ ما يسمعه وخاصة أبيات الشعر لأن المعلومات اللغوية تتميز عن غيرها بأنها شفاهية مسموعة فينبغي أن تؤدي كما سمعت، وكل النصوص المسموعة هي هكذا فلا بد من حفظها ويترتب على ذلك ضرورة امتلاك المتحري لذاكرة قوية جدا، وبالفعل فقد ذكروا عن أكثر من لغوي أنه كان يحفظ فإنه يحكي أنه كان يحفظ ما يقرب من اثنى عشر ألف ارجون[2].

كما كان اللغوي يمتمع بقدرة تائقة على تحمل المشاق الخاص بالسفر والتنقلات البعيدة والمتعددة ولذلك كان لا بد وأن يكون يتمع بصحة جيدة تؤهله لذلك، ويحكى عن الأصمعي ما يؤكد ذلك.

(1) ينظر جلال الدين السيوطي، المزهر، ج1، ص48.

(2) عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب، ص361 وكذلك المزهر، ص404.

قال: "كنت نازلا عند رجل من بني الصداء من أهل القصيم وكان والله واسع الرحل كريم المحل فأصحبت وقد عزمت على الرجوع إلى العراق فأتيت أبا مثواي فقلت: إني قد هلعت من الغربة واشتقت أهلي ولم أفذ في قدمتي هذه إليكم بكثير علم وإنما كنت اغتفر وحشة الغربة وجفاء البادية للفائدة، فأظهر توجها ثم أبرز غذاء له فتغذيت معه وأمر بناقة مهرية... فارتحلها واكتنفها ثم ركب وأردفني وأقبلها مطلع الشمس، فما سرنا كبير سير حتى لقينا شيخ على حمار له.. وهو يترنم فسلم عليه صاحبي وسأله عن نسبه فاعتزى أسديا من بني ثعلبة فقال: أتنشد أم تقول؟ فقال: كلا فقال أين تؤم؟ فأشار إلى ماء قريب... قال: أنشدنا رحمك الله.. ثم أنشدني فقلت والله وقد أنسيت أهلي، وهان علي طول الغرب وشظف العيش سرورا بما سمعت[1].

ويتصف المتحري أيضا بسمعه المرهف ليتبين عند سماعه لما لم يعرف من عناصر اللغة على أي بنية بنيت هذه العناصر ولا بد لذلك من التميز الدقيق بين الأصوات، والخليل وسبويه خير من يمثل ذلك فقد ميزا بين المتشابه من الأصوات، وذلك مثل الفوارق القائمة بين الحركات المختلسة والسكون ولم يوفق غيرهما في ذلك لصعوبته[2].

ومن أوصاف اللغوي المتحري أيضا أن يكون متمكنا من اللغة وأن يكون أقرب ما يمكن ممن يسمع منه وأن تكون له حاسة لغوية قوية، ويجب أن يندمج في الوسط الذي يبحث في لغة أصحابه اندماجا لغويا واجتماعيا فيصبح بطول الإقامة، كأنه واحد من هؤلاء الذين يسمع منهم، ويوطد بذلك معهم روابط صداقة وثيقة، قال الأصمعي بهذا الصدد: "كنت أغشى بيوت الأعراب أكتب عنهم كثيرا حتى ألفوني وعرفوا مرادي[3].

المورد وما يشترط فيه:

فصاحة المورد هي الصفة الأساسية وكما سبق وأن أشرت في الجزء الخاص بالسماع أن اللغة لا تؤخذ إلا من أصحابها أي الذين يخضعون في استعمالهم للغتهم لما تواضع عليه الناطقون بها وهم هنا عامة العرب الفصحاء كما يقول النحويون الأولون، ويكفي أن يكون

(1) نفسه، ص362.

(2) ابن جني، الخصائص، ج1، ص72-73.

(3) المزهر، ج2، ص307.

الموردون فصحاء لم تتغير لغتهم، هذا وكلما كانوا أفصح كان السماع أصح لأنه الأفصح عندهم هو الأعرب والمراد من هذا أن يمثل بطريقة كلامه أكثر العرب في كلامهم.

وقد مر معنا أن اللغوي لا يرتاح أمام العربي الذي يريد أن يسمع منه حتى يتيقن من فصاحته ولا يثقون في ذلك بأحد من العرب خصوصا في زمن الانتشار الواسع للحن[1].

وكان يستحب أن يكون المورد واسع المعرفة بكلام العرب وألفاظهم وعباراتهم وأمثالهم حافظا لشيء من أشعارهم إن أمكن ولهذا يجب أن يكون طلق اللسان لا يرضى بما يعرف.

وسمعوا أيضا من العربي اللسان الأعجمي الأصل فلم يشرط في السليقي اللسان أن يكون عربيا من حيث العرق أبدا.

أما سن وجنس المورد فليس هناك أي فرق بين الموردين الذين سمع منهم اللغويون بالفعل، فقد سمع الأصمعي من الأطفال وكتب كلامهم كما سمع من الكثير من الأعرابيات وغيرهن من الفصحاء.

وقال في ذلك السيوطي: كذلك لا يشترط في العربي الذي يحتج بقوله البلوغ فأخذوا عن الصبيان، قال ابن دريد في أماليه..."الأصمعي قال: سمعت صبية بحمى ضرية يتزاجرون فوقفت وصدوني عن حاجتي وأقبلت أكتب ما أسمع[2]، أما الموردات فقد نجد في الأمالي عددا كبيرا من الروايات عن الأعرابيات وقد كثرب مجيئ اسم أعرابية: وهي أم الهيثم بما ذكروا أيضا غنية أم الممارس البكرية[3]. قال القالي حدثني أبو بكر بن دريد قال حدثنا أبو حاتم، قال سمعت أم الهيثم تقول شيرة

وانشدت من الطويل: إذا لم يكن فيكن ظل ولا جنى فابعدكن الله من شيرات

فقلت يا أم الهيثم صغيرها. فقالت شييرة[4].

ولكن لنا أن نتساءل هل كل ما يورده المورد الفصيح ويسمعه يتقبله اللغوي المتحري؟

(1) عبد الرحمان الحاج صالح، ص36. وكذلك المزهر، ج2، ص312.

(2) المزهر، ج1، ص40.

(3) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص347-42-388 وغيرها.

(4) المزهر، ج1، ص144.

يمكن أن تكون الإجابة بنعم ذلك أن اللغوي المتحري لا يترك شيئا مما يسمعه إذا توفر عنصر الفصاحة في المورد كما أنه يمكن أن نقول إن المتحرين رفعوا شعار لا سماع ولا تدوين إلا بإحصاء وتقدير الشيوع.

تقنيات السماع:

إذا كان كل مسموع غير مردود فهذا لا يعني أن المتحري لم يلجأ إلى تقنيات معينة تسعفه في عمله، ومن ذلك أن يكون السماع :

أ: سلبيا؛ أي بدون تدخل من المتحري يكتفي فيه بالسماع لما يقوله المورد وتسجيله فقط.

ب: متفاعلا أو نشيطا كما يسميه عبد الرحمان الحاج صالح؛ بحيث يتدخل المتحري وينشط فيه فلا يكتفي بالسماع والتسجيل بل يبادر بإلقاء الأسئلة على المورد ويكون ذلك حوارا.

والنوع الأول من تقنيات السماع يسميه اللغويون القدامى استلغاء جاء في اللسان، قال أبو سعيد: إذا أردت أن تنتفع بالأعراب فاستغلهم أي اسمع من لغاتهم من غير مسألة[1].

وقال القالي حدثنا أبو بكر بن دريد حدثنا عبد الرحمن عن عمه الأصمعي، قال: سمعت أعرابيا يدعو لرجل فقال جنبك الله الأمرين وكفاك شر الأجوفين وآذاقك البردين.

قال القالي: الأمران: الفقر والعري والأجوفان، البطن والفرج والبردان: يرد الغنى وبرد العافية.

وقال القالي: حدثنا أبو بكر قال حدثنا أبو حاتم عن الأصمعي قال: سمعت أعرابيا من غنى يذكر مطر أصاب بلادهم في غب جدب فقال:

تدارك ربك خلقه وقد كلبت الأمحال وتقاصرت الآمال وعكف اليأس وكظمت الأنفاس وأصح الماشي مصرما والمترب معدما وحفيت الحلائل وامتهنت العقائل فأنشأ سحابا ركاما كنهورا سجاما بروقه متألقة ورعوده متقعقعة فسح ساجيارا كذا ثلاثا غير ذي فواق ثم أمر ربك الشمال فطحرت ركامه وفرقت جهامه فانقشع محمودا وقد أحيا وأغنى وجاد فاروس فالحمد لله الذي لا تكت نعمه ولا تنفد قسمه ولا يخيب سائله ولا ينزر نائله.

(1) اللسان (مادة (ل غ و).

صاب: جاد

كلبت : اشتدت

كطمت: ردت إلى الأجواف

الماشي: صاحب الماشية

مصرما: مقلا

المترب: الغنى الذي له مال مثل التراب

امتهنت: استخدمت

العتابل : الكرائم

الكنهور: القطع كأنها الجبال واحدتها تنهورة

سجام: صباب

متألقة: لامعة

سح: صب

ساجيا: ساكنا

صحرت: أذهبت

الركام: ما تراكت منه

الجهام: السحاب الذي حراق ماءه

تكث: تحصى

ينزر: يقل

ويلي ذلك أن يقول: حدثني فلان وحدثنا فلان ويستحسن، حدثني إذا حدث وهو وحده وحدثنا إنا حدث وهو غيره[1].

وقال ثعلب في أماليه: حدثني أبو بكر بن الأنباري عن أبي العباس عن ابن الأعرابي قال : يقال لحن الرجل يلحن لحنا فهو لاحن: إذا أخطأ ولحن يلحن لحنا فهو لحن: أصاب وفطن.

في هذا النوع من السماع يريد اللغوي أن يتحصل في غالب الأحيان على معطيات لغوية جديدة من فصحاء العرب في جهة معينة أو قبيلة أو بطن معين، فهذا يدخل في السماع

(1) المزهر، 116.

الشامل الرامي إلى الجمع الواسع للمعطيات اللغوية، وكثيرا ما يحصل هذا السماع بالمصادفة فيكون المسموع تلقائيا وأكثر عفوية من السماع الذي يثيره اللغوي بأسئلة، فقد يمر المتحري على شخصين يخاطب أحدهما الآخر في ظرف من ظروف الحياة اليومية أو رجل أو امرأة وهما في حديث منفرد أو يخطب على منبر فيسارع بكتابة ما سمعه من الكلام.

ويرى عبد الرحمان الحاج صالح أن جودة هذا المسموع عالية لأنها تقع في أحوال خطابية عادية، فهذا النوع من الكلام يتصف بالعفوية المطلقة والأصالة اللغوية الحقيقية، المنبثقة من الفصاحة السليقية.

2-السماع – المتفاعل- النشيط

إن التدخل المتحري في أثناء سماعه للمورد مهم جدا، وقد يتوقف كل ما سيحصل عليه من المعطيات على كيفية تدخله، وفي ذلك علم وتمرس يكتسبه المتحري بطول مخالطته للأعراب ومباشرته لهذا العمل، ولا شك أن أبا عمرو بن العلاء قد كان له خبرة كبيرة في ذلك لطول إقامته بين العرب الفصحاء وكذلك كل من تتلمذ عليه.

وفي هذا التدخل طريقتان:

1- الإثارة الإيحائية وهي التي يسميها اللغويون القدامى بالتلقين.

2- مجرد السؤال عن كل ما يخص استعمال اللغة ومعاني مفرداتها وتراكيبها.

1- أما الطريقة الأولى فتجرى كالتالي:

يبادر اللغوي باستنطاقه المورد وحثه على الكلام وإنشاء الشعر أو كلاهما معا من جهة وحمله على التطرق لموضوع معين لإجراء حديث معه في حدود هذا الموضوع الذي يهم اللغوي، ولا يقصد من ذلك في هذه الطريقة أن يجيب المورد عن سؤال معين بل المقصود يبقى هنا الحصول على نص أو عدة نصوص عفوية مثل ما هو جار في السماع السلبي، والفارق بينها هو في حمل اللغوي للمورد على علاج موضوع معين، ولا يوحي إليه إجابة معينة لسؤاله بل يريد فقط الإتيان به إلى ميدان معين من الحياة لهدفين اثنين: إما لحصول على مفردات وتراكيب لهجية وغير لهجية (اللغات) تخص حقلا دلاليا معينا وإما إحداث نصوص تتضمن حلا عفويا لقضية نحوية أو لغوية أو دلالية لم تزل غامضة لعدم وجود نص عند اللغوي في ذلك، والمتحري لا يريد إجابة صريحة من المورد حول هذه القضايا بل يريد نصا يشتمل على

المفردة أو التركيب الذي يبحث عن صيغته أو مدلوله وذلك في استعمال الفصحاء الحقيقي المسموع منهم مباشرة وبهذه الطريقة فتكون حجة له، وتتكون هذه النصوص المثارة ذوات مواضع شتى أيضا إلا أنها مقصودة في ذاتها.

وقد تكون حكايات تحكيها المورد حول موضوع خاص أو أوصاف خاصة وقد تكون نصوصا محظوظة كالشعر والآيات القرآنية وفي هذه الحالة الأخيرة يكون مقصور اللغوي السماع لقراءة معينة أو لإنشاء شعر على صورة خاصة ويشبه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح هذه الطريقة بطريقة الاستجواب الموجه الذي يمارسه الصحفيون أو الباحثون في العلوم الاجتماعية[1]. ومن أمثلة ذلك ما قاله القالي في آماليه حدثنا أبو بكر بن دريد حدثنا أبو حاتم عن الإصمعي عن أبي عمرو بن العلاء، قال: لقيت أعرابيا بمكة فقلت ممن أنت قال: أسدي قلت ومن أيهم قال نهدي، قلت ومن أي البلاد؟ قال: "من عمان، قلت: فأنى لك هذه الفصاحة؟ قال إنا سكنا أرضا لا نسمع فيه نابخة التيار[2]. وقال ثعلب في أماليه: قال الإصمعي: قاتل الله أمة بني فلان سألتها عن المطر فقالت غثنا ما شئنا[3].

إن الكثير مما جرى في هذه الحكايات وخاصة الأسئلة قد اختصر اختصارا، فللغويون الذين رووها وأملوها في حلقاتهم التعليمية تعنيهم بصفة خاصة النصوص اللغوية التي سمعوها هم أو شيوخهم فحذفوا كل ما يزيد عليها ولذلك كانت الأسئلة وموضوع الحديث مختصر بلا مزيد عليه، ويلاحظ في هذه الطريقة أن المتحري يحفز المورد ليطلق لسانه، كما أنه قد يلجأ أحيانا إلى نوع من الإثارة، كأن يقصى على المورد نصا ويحمله على التطرق إلى الموضوع نفسه بقصة مماثلة لما يسمعه من المتحري، فينطلق المورد في ما يثيره فيه.

فيكون بذلك قد أثاره –فاستجاب– ولقد ورد في المزهر أمثلة عديدة عن ذلك، وتبقى هذه الطريقة من أنجع السبل التي تعمل على إطلاق لسان المورد[4].

(1) عبد الرحمن الحاج صالح، ص381-382.

(2) المزهر، ج1، ص190.

(3) نفسه، ص190.

(4) عن أبي عمرو بن العلاء: قلت صف لي أرضك: قال: سيف أفيح وفضاء ضحضح وجبل صردح ورمل أصبح، قلت فما مالك قال: النخل قلت: فأين أنت عن الإبل: قال إن النخل حملها غذاء وسعفها ضياء وجذعها بناء وكربها صلاء ولينها رشاد وخوصها وعاد وقروها إناء. النابخة: الصوت، التيار: المرج، السيف: شاطئ البحر، أفيح: واسع الفضاء، الضحضح: الصحراء، الصردح: الصلب، الأصبح: الذي يعلو بياضه حمرة، الرشاء: الجبل، القرو: وعاء من جذع النخل ينبذ فيه.

2– أما النوع الثاني من الطريقة وهو السؤال المباشر في استعمال اللغة فيختلف فيه غرض المتحري، فالذي يقصده هنا ليس الحصول على نصوص جديدة تسمع أو على تأدية نص محفوظ بل يريد أن يحصل على كيفية استعمال المورد لشيء بعينه مباشرة لا من خلال كلامه العفوي الذي يثيره المتحري، فهو يلقي عليه سؤال مثل، كيف تقول، فالأسئلة لها هنا شكل آخر ويجيب المورد بما يعرفه من لغته أو يعرف المتحري بأسماء المسميات التي تنتمي إلى لغته أو كيفية نطقه لصوت من أصوات لغته وهكذا.

طريقة السؤال التلقيني:

النوع الثاني هو عبارة عن إيحاء أو مجرد اختبار ففي الحالة الأولى: يوحي السائل المورد أن يقول شيئا من الكلام على صيغة معينة، فكأنه يلقنه بدون أن يشعره بذلك فيوجه إليه كلاما بدون تعليق، ففي الحالتين الذي يريده السائل من المورد هو أن يرد الفعل إما بالرفض الصريح لما سمعه على أنه ليس من كلام قومه أو يعبد ما قاله السائل تأكيد المحتواه، غالبا وفي نفس الوقت بالرضى الضمني للفظة وشكل الكلام الأول، وقد يأتي بكلام مصوغ على نفس الصيغة فيكون ذلك مثل الإقرار بالفعل لا بالقول على أن هذا الضرب من الكلام هو من كلام قومه.

وأحسن مثال للسؤال التلقيني هو هذا الذي جاء في مجالس العلماء أيضا: أختلف أبو عمرو بن العلاء وعيسى بن عمر في جواز رفع خبر "ليس" مع الاستثناء فأجازه أبو عمرو وقال: ليس في الأرض حجازي إلا وهو ينصب ولا في الأرض تميمي إلا وهو يرفع فطلب أبو عمرو من تلميذين له أن يذهبا ليختبرا أبا مهدي فقال لهما أبو عمر: "فلقناه" الرفع فإنه لا يرفع واذهبا إلى المنتجع ولقناه النصب فإنه لا ينصب، فقال للأول: ليس الطيب إلا المسكُ، فقال: أتأمراني بالكذب على كبرة سني فأين الجادي... وأين... وأين فقال أحدهما "ليس الشراب إلا العسل" قال: فما يصنع سودان هجر ما لهم شراب إلا هذا التمر؟ قال (أحدهما) فلما رأيت ذلك منه قلت: ليس ملاك إلا طاعة الله والعمل بها.

قال: "هذا كلام لا دخل فيه، ليس ملاك الأمر إلا طاعةَ الله والعملَ بها فنصب (قال السائل): ليس ملاك الأمر إلا طاعةُ الله والعملُ بها" ورفعت فقال: لا: ليس هذا من لحني ولا

من لحن قومي "قال: فكتبنا ما سمعناه منه، (قال) ثم أتينا المنتجع... ولقناه وجهدنا به... فلم ينصب وأبي إلا الرفع.

ولا شك أن هذا النوع من السؤال كان يحصل كلما أراد اللغوي، -أو الفريق من المتحرين- أن يتأكدوا من وجود لغة معينة تنتمي إلى قبيلة معينة وإلى كل أفرادها أو إلى بعضها وأنها تخالف في ذلك الاستعمال اللهجي لقبائل أخرى أو بعض الأفراد منها، وهناك تقنية أخرى كان يستعملها المتحري كأن يلقي على المورد أسئلة في صميم الموضوع الذي يهمه من اللغة واستعمال العرب وقد مر معنا السؤال الذي ألقاه أبو حاتم على أم هيتم في كيفية تصغر (شيرة) فأجابت شبَيْرَة. وإذا كان السماع من لفظ الشيخ أو العربي قال ابن فارس تؤخذ اللغة اعتبارا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على ممر الأوقات وتؤخذ تلقنا من ملقن وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات[1]. وإذا كان المسموع المصدر الأول في التحريات فهذا لا يعني أنهم لم يدونوا ما سمع، بل إن الكتابة هي الأخرى كانت لها تقنيات ومما لا شك فيه أنها كانت عند جميع المتحرين ملازمة لسماعهم ولا يعقل أن يهدر المتحري جهدا دون أن يقيده بالكتابة، إلا أن المشافهة تبقى هي المصدر الأول.

وقد شرح الفارابي في الحروف ذلك قائلا: "وأنت تتبني ذلك متى تأملت أمر العرب، فإن فيهم سكان البراري وفيهم سكان الأمصار، وأكثر ما تشاغلوا بذلك من سنة تسعين إلى سنة مائتين، وكان الذي تولى ذلك من بين أمصارهم أهل الكوفة والبصرة من أرض العراق، فتعلموا لغتهم والفصيح منها من سكان البراري منهم دون أهل الحضر، ثم من سكان البراري من كان في أواسط بلادهم ومن أشدهم توحشا وجفاء وأبعدهم إذ عانا وانقادا، وهم قيس وتميم وأسد وطي ثم هذيل، فإن هؤلاء معظم من نقل عن لسان العرب، والباقون فلم يؤخذ عنهم شيء لأنهم كانوا في أطراف بلادهم مخالطين لغيرهم من الأمم مطبوعين على سرعة انقياد ألسنتهم لألفاظ سائر الأمم المطيفة بهم من الحبشة والهند والقرى والسريانيين وأهل الشام وأهل مصر.

فتؤخذ ألفاظهم المفردة أولا إلى أن يؤتى عليها، الغريب والمشهور منها فيحفظ أو يكتب، ثم ألفاظهم المركبة كلها من الأشعار والخطب. ثم بعد ذلك تحدث للناظر فيها تأمل ما

(1) المزهر، ج1، ص144.

كان منها متشابها في المفردة منها وعند التركيب، وتؤخذ أصناف المتشابهات منها وبماذا تتشابه في صف صنف منها، وما الذي يخلق كل صنف منها، فيحدث لها عند ذلك في النفس كليات وقوانين كلية، فيحتاج فماحدث في النفس من كليات الألفاظ وقوانين الألفاظ إلى ألفاظ يعبر بها عن تلك الكليات والقوانين حتى يمكن تعليمها وتعلمها. فيعمل عند ذلك أحد شيئين إما أن يخترع ويركب من حروفهم ألفاظا من ألفاظهم التي كانوا يستعملونها قبل ذلك في الدلالة على معان أخرى غيرها، إما كيف اتفق لا لأجل شيء وإما لأجل شيء ما، وكل ذلك ممكن شائع، لكن الأجود أن تسمى القوانين بأسماء أقرب المعاني شبها بالقوانين، بأن ينظر أي معنى من المعاني الأول يوجد أقرب شبها بقانون من قوانين الألفاظ فيسمى ذلك الكلي وذلك القانون باسم ذلك المعنى حتى يؤتى من هذا المثال على تسمية جميع تلك الكليات والقوانين بأسماء أشباهها من المعاني الأول التي كانت لها عندهم أسماء.

فيصيرون عند ذلك لسانهم ولغتهم بصورة صناعية يمكن أن تتعلم وتعلم بقول، وحتى يمكن أن تعطى علل كل ما يقولون، كذلك خطوطهم التي بها يكتبون ألفاظهم، إذا كانت فيها كليات وقوانين أخذت كلها فالتمس حتى تصير ينطق عنها ويمكن أن تعلم وتتعلم[1].

وعن من يجب أن يؤخذ عنهم يؤكد الفارابي ما سبق الإشارة إليه "فيقول إنه ينبغي أن يؤخذ عن الذين تمكنت عادتهم لهم على طول الزمان في ألسنتهم وأنفسهم تمكنا يحضون به عن تحيل حروف سوى حروفهم والنطق بها، وعن تحصيل ألفاظ سوى المركبة عن حروفهم وعن النطق بها ممن لم يسمع غير لسانهم ولغتهم أو ممن سمعنا وجفا ذهنه عن تخيلها ولسانه عن النطق بها، وأما من كان لسانه مطاوعا على النطق بأي حرف شاء مما هو خارج عن حروفهم وبأي لفظ شاء من الألفاظ المركبة عن حروف غير حروفهم وبأي قول شاء من الأقاويل المركبة من ألفاظ سوى ألفاظهم فإنه لا يؤمن أن يجري على لسانه ما هو خارج عن عاداتهم الممكنة الأولى فيعود ما قد جرى على لسانه فتصير عبارته خارجة عن عبارة الأمة ويكون خطأ ولحنا وغير فصيح[2].

(1) الفارابي، الحروف، ص74-75.

(2) نفسه، ص73.

المبحث الثالث

– الفصاحة:

في إطار البحث دائما حول طرق اكتساب اللغة، وبعد ما وقفنا عند السماع وشروطه وتقنيات تحري السماع كان لا بد ونحن نتبع طرق الاكتساب أن نقف عند الفصاحة.

فما علاقة الفصاحة بالملكة؟ وكيف حدد علماؤنا الفصاحة؟ وكيف يستحيل الإنسان من ناطق إلى إنسان مبين؟ وإنسان فصيح؟

إن الفصيح في لغة من اللغات قد يكون اكتسب فصاحته أي ملكته الخاصة بها بالتلقين أو باللجوء إلى معلم، إما لأنه لم يكتسب هذه اللغة من بيئته التي نشأ فيها، فهذه اللغة ليست هي لغة منشأه، وقد تكون هذه البيئة التي نشأ فيها يتكلم أفرادها بعربية قد ابتعدت قليلا أو كثيرا عن اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وهي لغة العرب الذين كانوا في عهد النبي صلى الله عليه وآله وسلم وكل من اكتسب العربية مثلم ولم تتغير على ألسنتهم، فالذين ابتعدت لغة بيئتهم الأولى عن هذه اللغة، ثم اكتسبوا فصاحة بأي طريقة كانت فليسوا هم الذين قصدهم سيبويه ومن جاء قبله من العلماء، أما الذين قصدهم بالفعل وأخذ هو وأصحابه بلغتهم فهم العرب الذين كانوا اكتسبوا اللغة التي ينطقون بها —في سائر أوقاتهم– من كتبهم الأولى التي لم تبتعد لغتها عن عربية القرآن وكل العرب الذين كانوا مثلهم، فهؤلاء كانوا أصحاب السليقة الفصيحة.

أ– تحديد مفهوم الفصاحة:

الفصاحة في اللغة: تعني الفصاحة في اللغة الوضوح لأية لغة كانت ولعل أقدم نص حول الفصاحة هي الآية القرآنية ﴿ وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ﴾ [1].

ويشرح الجاحظ هذه الآية متعرضا إلى معنى الفصاحة فيقول: "غاية الإفصاح بالحجة والمبالغة في وضوح الدلالة" وموسى عليه السلام لم يكن يتكلم بالعربية مما يجعل الفصاحة تأخذ عموم أي لغة.

(1) سورة القصص، الآية 34.

ويؤكد الجاحظ هذا في موضع آخر حين يعرف "الإنسان هو الفصيح"[1] في مقابل الحيوان الذي لا يملك اللغة الإنسانية الواضحة البينة عن الأغراض والمقاصد.

ويرادف مفهوم الفصاحة عند الجاحظ مفهوم البيان أو التصريح عند عبد القاهر الجرجاني الذي يصرح مباشرة بهذا المفهوم الأصلي الذي لا يخص الإنسان العربي فقط بل يخص الأعجمي أيضا الذي إذا يبين من المعنى فهو وضح كذلك: "وأن معنى الفصاحة في أصل اللغة هو الإبانة عن المعنى بدلالة قولهم أفصح الأعجمي وفصح اللحان، وأفصح الرجل بكذا إذا صرح به[2].

وجاء في مقاييس اللغة "فصح" الفاء والصاد والحاء أصل صحيح يدل على خلوص في شيء ونقاء من الشوب، من ذلك اللسان الفصيح: الطليق، والكلام الفصيح العربي.

والأصل أفصح اللبن: سكنت رغوته وأفصح الرجل تكلم بالعربية، وفصح جادت لغته حتى لا يلحن وفي كتاب ابن دردي: " أفصح العربي إفصاحا، وفصح العجمي فصاحة، إذا تكلم بالعربية" وأرواه غلطا، والقول هو الأول وحكى: فصح اللبن فهو فصيح إذا أخذت عنه الرغوة قال: تحت الرغوة اللبن الفصيح"[3].

وجاء في المعجم الوسيط: (فصح) اللبن فصحا وفصاحة خلص من يشوبه فأخذت عنه رغوته وبقي خالصه، والرجل انطلق لسانه بكلام فصيح، ويقال فَصُحَ الأعجمي جادت لغته فلم يلحن فهو فصيح (ج) فصحاء. وأفصح الصبح بدا ضوؤه وظهر، ويقال: تفاصح تكلف الفصاحة، وتفصح الرجل، زادت فصاحته وفي كلامه تفاصح.

الفصاحة: البيان وسلامة الألفاظ من الإبهام وسوء التأليف[4].

ب- الفصاحة في الاصطلاح: الفصاحة في اصطلاح أهل المعاني؛ عبارة عن الألفاظ البنية الظاهرة، المبادرة إلى الفهم والمأنوسة الاستعمال بين الكتاب والشعراء لمكان حسنها، فالفصاحة تشمل الكلمة والكلام والمتكلم، فيقال كلمة فصيحة، وكلام فصيح، ومتكلم

(1) الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص5.

(2) دلائل الإعجاز، ص353.

(3) ابن فارس، مقاييس اللغة، ج4، ص404.

(4) إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية، ج2، ص294،

فصيح[1]. وقد قام عبد الرحمن الحاج صالح بدراسة حول الفصاحة توجها بمؤلف كبير الفائدة سماه السماع اللغوي العلمي عند العرب، ومفهوم الفصاحة، ولأهمية ما ورد فيه من جهد وفحص فسأعتمده في هذا المبحث.

يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح: "سنحاول أن نكشف عن كل الوحدات الدلالية للمفردات المشتقة من مادة [ف.ص.ح] بحسب ما تقتضيه السياقات التي وردت فيها هذه العناصر اللغوية ونعتمد في ذلك على طريقة المقاربة (أو المقايسة) الدلالية بين هذه السياقات بحمل بعضها على بعضها لاستنباط المعاني المقصودة بالفعل بذلك التناظر للنصوص أو السياقات بالذات[2].

.... وسنلجأ إلى كتاب سيبويه أولا (وكتاب من عالج مسائل البيان مثل الجاحظ وغيره من العلماء) وهو أقدم كتاب وصل إلينا في النحو ولأنه يحتوي على أقدم تصور علمي لغوي عربي وهو في اعتقادنا –حسب المؤلف– أكثر الأعمال العلمية أصالة في ميدان العربية. ولا توجد في هذا الكتاب تعريفات كثيرة فيما يخص المصطلحات التي يستعملها صاحبه، وهذا هو سبب لجوئنا إلى طريقة المقايسة الدلالية التي تقتضي المسح الكامل للنص.

ويبدأ الباحث أولا بجمع كل العبارات الواردة في الكتاب من تلك التي تتضمن مفردة من المفردات التي تنتمي إلى مادة [ف.ص.ح] ثم في جميع القوانين التي وردت فيها وهي السياقات الداخلية، وثانيا في جميع السياقات الخارجية التي وردت فيها الجملة وذلك على النحو الآتي:

نظائر من النصوص تتضمن عبارة "فصاحة العرب"

سمعنا	العرب الفصحاء	يقولون أو يجعلونها زايا خالصة	442/111/1 و426/2
سمعنا	ذلك من فصحاء العرب	لا يعرفون غيره	2/2
سمعنا	وقد فتح قوم فصحاء	فقالوا...	276/2
سمعنا	فصحاء العرب	يقولون...أو أنشدوا	1477/1و 147/2-148

(1) السيد طنطاوي، الوسيط، ج1، ص3264.

(2) عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العربي ومفهوم الفصاحة، ص29.

يبدو من هذا التناظر للنصوص أن كل العبارات التي تحتوي على مادة [ف.ص.ح] (صفة لفصحاء العرب) لها سياق مرجعي واحد وهو السماع لهؤلاء العلماء (السماع والمسموع) فإذا نحن بحثنا في الكتاب عن المواقع التي يكون لها نفس السياق تجعلنا على مجموعة كبيرة جدا –تغطي كل الكتاب– وتأتي في كل صفحة وتأتي فيها لفظة "العرب" وهو المسموع منهم أو ضمير "هم" الدال عليهم، ثم على مجموعتين محدودتين تأتي في موقع المسموع في إحدى المجموعتين: "من ترضى عربيتهم" وفي الأخرى: "الموثوق به أو بهم أو عربيتهم" كالتالي:

سمعنا	ممن	ترضى	عربيته (160/2)
وقال	قوم	ترتضي	عربيتهم (269/2)
وقد قال	قوم من العرب	ترضى	عربيتهم (193/1)
ويقوله أيضا	قوم من قيس وأسد	ترضى	عربيتهم (262/2)
في لغة	من	ترضى	عربيتهم (204/2)
سمعنا	العرب	الموثوق بهم	198/1 و405
سمعنا	–	من يوثق من العرب يقول	269/2
أن ناسا	من العرب	يوثق بعربيته	77/1
أن سمعنا	من	يوثق بعربيته	158/36/1
سمعنا	ممن	يوثق بعربيته	269/2
سمعناه	من بعض العرب	الموثق بهم	263-260/161/1-275
بلغني	عن العرب	الموثوق بهم يقولون	275/1
حدثني بذلك أبو الخطاب	عمن	يوثق من العرب	275/1
وقال ناس	–	يوثق بعربيتهم	264/2
لم تكن	العرب	الموثوق بعربيتهم تقوله	266/1
وزعم أبو الخطاب أنه سمع	من العرب	من يوثق به من العرب يقول	48/2
حدثنا بذلك يونس	عمن	يوثق به من العرب	255/1

أحصى الباحث 45 عبارة في كتاب سيبويه جاءت على هذه الصورة: سماع أو قول سمع من عربي أو مجموعة من العرب ممن يوثق بعربيتهم[1].

وهناك سياق مرجعي مماثل لهذا إلا أنه يحتوي على نفي السماع لمسموع معين أو قلته وهذه أمثلة منه:

- بحروف غير مستحسنة ولا كثيرة في لغة من ترتصي عربية (404/2).
- ولا أعلم أحدا.. يميل هذه الألف إلا من يؤخذ بلغته (264/2).
- وهذا بعيد لا يتكلم به العرب (402/2).
- إلا أنه ليس يقوله أحد من العرب (72/2).
- ليس أحد يقول: يا فلا (33/1).
- لا تتكلم به العرب (95/2).
- هذا لا يكون وهو خطأ لا تقوله العرب (95/2).
- لم تكن العرب الموثوق بعربيتهم تقول (226/1).

يمكن أن نستنتج من هذه العمليات العملية حمل النظير على النظير فيما يخص النصوص.

1- إن تكافؤ المواقع الدلالية اللفظية على أساس تكافؤ السياق المرجعي في المجموعات المذكورة، يلزم منه تكافؤ المقاصد. فالمقصود من فصحاء العرب وهو نفس ما يقصده سيبويه ممن "ترضى عربيتهم" و"العرب الموثوقة بهم أو بعربيتهم". إذ تقع كل من هذه العبارات موقع الأخرى، فكل هؤلاء جماعة من العرب.

2- إن سيبويه لا يستعمل هذه الأوصاف بإطراد فقد لاحظنا أن المسموع إذا خرج عن الوجه الذي يكثر على ألسنة العرب وسمع عن عربي واحد أو من أفراد قلائل فإن كانوا من الفصحاء أو الموثوق بعربيتهم نبه على ذلك صاحب الكتاب بهذه الألفاظ في أحيان كثيرة (لا دائما). أما إذا كان المسموع كثيرا في الاستعمال فلا يذكر سيبويه هذه الأوصاف ويكتفي بذكر لفظة "العرب" فقط وهو الغالب عند ذكره لما سمعه إلا أن يقتضي أن يكون هؤلاء همك بالضرورة فصحاء وممن ترضى عربيتهم ويوثق بعربيتهم.

(1) عبد الرحمن الحاج صالح، ص32.

3- ويلزم من ذلك أيضا أن تكون هناك جماعة من العرب (الأقحاح أو بالولاء) "لا يؤخذ بلغتهم" وفي كلامهم بالعربية أشياء لا يتكلم بها العرب ويعتبرها النحاة ومن عايشهم من غير النحاة المميزة الأساسية لغير الفصيح من العرب.

ويمكننا أيضا أن نستفيد من النظر في النصوص بالنظر في كيفية استعمال العلماء اللفظة المعينة من خلال ما استعملوه من أساليب التعبير فها هو ذا الجاحظ وأسلوبه غني بالصور البيانية التي لا بد أن يكون لها دلالة. فسنلجأ في النص التالي إلى التزويج بين الشيء وضده وهذا قد يمكننا من أن نعرف بالضبط ما يقصده الكاتب من لفظة معنية ترد في كلامه: "يقول: " فمن زعم... جعل الفصاحة واللكنة[1] والخطأ والصواب[2]والإغلاق والإبانة والملحون والمعرب سواء (البيان 162/1).

فالأزواج 2-3-4 التي تتضمن كل واحد منها ضدين هي نوع من الإطالة والتثنية بالنسبة إلى الزوج، ومن ثم يتضح المقصور: فالفصاحة تقابلها اللكنة أولا ويحدها الجاحظ هو بنفسه في مكان آخر: يقال في لسانه لكنه إذا أدخل بعض حروف العجم في حروف العرب وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأول[3]، وهي بمنزلة الخطأ والإغلاق والملحون كما أن الفصاحة بمنزلة الصواب والإبانة والمعرب.

قال الجاحظ الذي هو من هو وكان تتلمذ على أكبر النحاة واللغويين العرب وعاشرهم معاشرة طويلة (فلا شك أنه لاحظ كيف كانوا يتعاملون مع العرب الذين كانوا يريدون الأخذ منهم): "والعتابي حين زعم أن كل من أفهمك حاجته فهو بليغ... يعني إفهامك حاجته على مجاري كلام العرب الفصحاء". وأصحاب هذه اللغة لا يفهمون قول القائل منا "مكره أخاك لا بطل" وإذا عز أخاك فهن "ومن لم يفهم قولهم" ذهيب إلى أبو زيد.

"ورأيت ابن عمرو" ومتى وجد النحويون أعرابيا يفهم هذا وأشباهه بهرجوه ولم يسمعوا منه لأن ذلك يدل على طول إقامته في الدار التي تفسد اللغة وتنقص البيان لأن تلك اللغة إنما

(1) البيان والتبيين 1 ص162

(2)نفسه.

(3) البيان، 4039/1.

انقادت واستودت واطردت وتكاملت بالخصال التي اجتمعت بها في تلك الجزيرة وتلك الجيرة[1].

فهذه العبارات التي ذكرها الجاحظ الغريبة في العربية هي أول ما يجعل اللغوي يبتعد عمن يفهمها من العرب فضلا عمن يستعملها لأنها خارجة تماما عن النظام اللغوي النحوي الذي ألفوه وتعودوا أن يسمعون من الفصحاء، ويكون ذلك تغيرا لمعيار العربية، وربما سمي فسادا لأنه يفسد النظام الذي هي عليه العربية، وعلى هذا الأساس عرف المبرد الشخصي الفصيح هكذا "كل عربي لم تتغير لغته فصيح على مذهب قومه" ويبدأ أن هذا التحديد على جانب كبير من الموضوعية إذا استطاع النحاة أن يحصروا هذه التحولات التي أصابت العربية في ألسنة بعضهم وقرروا أنها صفات غير الفصيح. إذ لا تنتمي إلى اللغة التي يعرفها هؤلاء الذين سموا بفصاحة العرب، والذين ترتضي عربيتهم في هذا المجتمع بالذات: يرتضيها كل هؤلاء الفصحاء لا اللغويون والنحاة وحدهم: فهذا يسمى بالاستحسان عندهم وهو استحسان كل فصحاء العرب لما يسمعونه من لغتهم والاعتراف منهم بالتالي أن هذا الذي يستحسونه هو من لغتهم.

ويسمى سيبويه ما طرأ ما تغيير في لغة غير الفصحاء خطأ ولحنا كما رأينا وليس في ذلك أي خروج عن الوصف الموضوعي العلمي لأن المعيار كما قلنا هو أيضا ظاهرة ويجب أن توصف جميع الظواهر ويوصف ما يطرأ على هذا المعيار من تغير ولا يضر العلم أن يسمى خطأ لأنه غير صواب بالنسبة لما تعارفه وتواضع عليه الناطقون بلغة من اللغات في استعمالهم لها. فانصح من هذا أن هناك مدلولين اثنين للفظ الفصاحة وهما:

- صفة من يرتضي لغة كل من ينطق بنفس اللغة على أصلها بدون تغيير.
- وبالتالي عدم وجود لأي شيء في لغته لا ينتمي إلى لغة هؤلاء الناطقين.

وكلا هذين المدلولين يخص السلامة اللغوية[2]. ويلاحظ عبد الرحمان الحاج صالح، أن هناك أيضا معاني أخرى تدل عليها لفظة "فصيح" وما يشتق منها، فقد يكثر العلماء من القرن الثالث من إستعمال صفة التفضيل: أفصح وربما يستغرب أن تكون للسلامة اللغوية درجات،

(1) البيان 162/1 و163. السماع اللغوي ومفهوم الفصاحة، ص35.

(2) السماع اللغوي، ص36.

فالكلام إما أن يكون سليما أو غير سليم. إلا أن للفصاحة مدلولا آخر غير السلامة اللغوية، فقد ذكر أن الفصاحة تقتضي الفهم لما هو فصيح من الكلام وحده وعدمها يقتضي الفهم لغير الفصيح، فالفصاحة هي أيضا إبانة. وهذا ما يؤكده نص الجاحظ.

"كلما كانت الدلالة أوضح وأفصح/1 وكانت الإشارة أبين وأنور (كان أنفع وأنجع البيان/75. فالأزواج (1و2) هما هذه المرة من قبيل التزويج بالمرادف (لا بالضد) فالفصيح إذن هو أيضا الواضح والبيّن من زاوية أخرى. ويؤكد هذا الذي يستخرج من النصوص وحدها ما ذكره من التحديدات العلماء ممن تتلمذ على أولئك الفطاحل من النحاة إلى غاية القرن 4هـ، وذلك مثل عبد القاهر الجرجاني الذي أدرك جيدا ما كان يقصد هؤلاء النحاة: قال "ولم يعلموا أن المعنى في وصف الألفاظ المفردة بالفصاحة أنها في اللغة أثبت وفي استعمال الفصحاء أكثر أو أنها أجرى على مقاييس اللغة والقوانين التي وضعوها وأن الذي هو معنى الفصاحة في اللغة هو الإبانة عن المعنى بدلالة قولهم: "فصيح وأعجم وقولهم فصح الأعجم وفصح اللحان[1]. إن هذا التحديد المستفيض الدقيق يشتمل على أكثر المدلولات للفظة "الفصاحة" التي استعملها النحاة الأولون ومن جاء بعدهم. والجدير بالملاحظة أن الجرجاني هو وابن زمانه مهما كان فهو يطلق صفة الفصيح لا على الناطق فقط بل على ما ينطق به أيضا. وقد شاع ذلك منذ نهاية القرن الثاني.

وقد علمنا من كلام عبد القاهر أن الفصيح من المفردات هو ما ثبت في اللغة أي ما سمعه بالفعل الثقات من اللغويين وما كثر منها في استعمال الفصحاء وأن الفصاحة، هي زيادة على ذلك الإبانة ومدلول الإبانة والوضوح مرتبط بمفهومي كثرة الاستعمال والشيوع وبالتالي بدرجات الفصاحة. فتكون الكلمة فصيحة إذا كانت مألوفة الاستعمال بين النابهين من الكتاب والشعراء لأنها لم تتداولها ألسنتهم ولم تجربها أقلامهم إلا لمكانتها من الحسن باستكمالها عناصر الجودة وصفات الجمال[2].

(1) دلائل الإعجاز، ص353.

(2) الوسيط، السيد طنطاوي، ج3264.

ب- الفصاحة درجات وشروط:

لقد ارتبط مفهوم الفصاحة بمفهومي كثرة الاستعمال والشيوع وبالتالي بدرجات الفصاحة فكلما كان اللفظ أوضح بكثرة من يستعمله قيل عنه إنه أفصح. وهذا المدلول هو المقياس الأساسي الذي اعتمد عليه النحاة لإثبات اللفظ المسموع وإقراره كلفظ عربي ولفظ ثابت في كلامهم ينتمي إلى لغتهم.

وجاء في طبقات النحويين لأبي بكر الزبيدي "قال ابن نوفل: سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء: أخبرني مما وضعت بينما سميت عربية أيدخل فيها كلام العرب كله؟: فقال لا فقلت: كيف تصنع فيما خالفك فيه العرب وهم حجة؟

فقال: أحمل على الأكثر وأسمي ما خلفتني لغات، والمفهوم من كلام ثعلب أن مدار الفصاحة في الكلمة على كثرة استعمال العرب لها، فإنه قال في أول فصيحة[1]. هذا كتاب اختيار الفصيح مما يجري في كلام الناس وكتبهم، فمنه ما فيه لغة واحدة والناس على خلافها، فأخبرنا بصواب ذلك، ومنه ما فيه لغتان وثلاث وأكثر من ذلك، فاخترنا أفصحهن، ومنه ما فيه لغتان كثرنا واستعملنا، فلم تكن إحداهما أكثر من الأخرى، فأخبر بابهما. ولا شك في أن ذلك هو مدار الفصاحة[2].

ورأى المتأخرون من أرباب علوم البلاغة أن كل أحد لا يمكنه الإطلاع على ذلك: لتقادم العهد بزمان العرب، فحرروا لذلك ضابطا يعرف به ما أكثرت العرب من استعماله من غيره، فقالوا:

الفصاحة في المفرد: خلوصه من تنافر الحروف، ومن الغرابة، ومن مخالفة القياس اللغوي: فالتنافر منه ما تكون الكلمة بسبه متناهية في الثقل على اللسان وعسر النطق بها، كلما روي أن أعرابيا سئل عن ناقته، فقال: تركتها ترعى الهعخع ومنه ما دون ذلك كلفظ مستشزر.

(1) المزهر في علوم اللغة، ج1، ص58.

(2) المرجع نفسه، ج1، ص59.

في قول امرئ القيس.

غدائره مستشزرات إلى العلا، وذلك لتوسط السين وهي مهموسة رخوة بين التاء وهي مهموسة شديدة والزاي وهي مجهورة.

والغرابة أن تكون الكلمة وحشية لا يظهر معناها فيحتاج إلى معرفتها إلى أن ينقر عنها في كتب اللغة المبسوطة، كما روي عن عيسى بن عمر النحوي أنه سقط عن حمار فاجتمع عليه الناس فقال:

ما لكم تكأكأتم على تكأكؤكم على ذي جنة افرنقعوا عني، أي "اجتمعتم تنحوا"[1].

أو يخرج لها وجه بعيد كما في قول العجاج:

وفَاحِمًا مَرْسِنَا مسرجَا

فإنه لم يعرف ما أراد بقوله: مسرجا، حتى اختلف في تخريجه، فقيل: هو من قولهم للسيوف سريجية منسوبة إلى قين يقال له سريج، يريد أنه في الاستواء والدقة كالسيف السريجي، وقيل من السراج يريد أنه في البريق وقيل من السراج يريد أنه في البريق كالسراج، ومخالفة القياس كما ي قول الشاعر: الحمد لله العلي الأجلل.

فإن القياس الأجل بالإدغام. وزاد بعضهم في شروط الفصاحة: خلوصه من الكراهة في السمع، بأن يمج الكلمة وينبو عن سماعها، كما ينبو عن سماع الأصوات المنكرة، فإن اللفظ من قبل الأصوات، والأصوات منها ما تستلذ النفس بسماعه، ومنها ما تكره سماعه كلفظ الجرشي في قول أبي تمام: كريم الجرشي شريف النسب.

أي كريم النفس، وهو مردود لأن الكراهة لكون اللفظ حوشيا فهو داخل في الغرابة، هذا كله كلام القزيوني في الإيضاح.

ثم قال عقبة: ثم علامة كون الكلمة فصيحة أن يكون استعمال العرب الموثوق بعربيتهم لها كثيرا، أو أكثر من استعمالهم ما بمعناها. فالمراد بالفصيح ما كثر استعماله في ألسنة العرب، وقال الجاربردي في شرح الشافية: فإن قلت ما يقصد بالفصيح؟.

وبأي شيء يعلم أنه غير فصيح وغير فصيح؟ فقلت أن يكون اللفظ على ألسنة الفصحاء الموثوق بعربتهم الدور واستعمالهم لها أكثر فوائد. وقال الشيخ بهاء الدّين السكي في

(1) المزهر في علوم اللغة، ج1، ص58.

عروس الأفراح ينبغي أن يحمل قوله: "والغرابة في الغرابة بالنسبة إلى العرب العرباء، لا بالنسبة إلى استعمال الناس وإلا لكان جميع ما في كتب الغريب غير فصيح، والقطع بخلافه، قال: والذي يقتضيه كلام المفتاح وغيره أن الغرابة قلة الاستعمال، والمراد قلة استعمالها لذلك المعنى لا لغيره.

الثانية: قال الشيخ بهاء الدّين، قد يرد على قوله: ومخالفة القياس ما خالف القياس وكثر استعماله، فورد في القرآن، فإنه فصيح مثل "استحوذ" وقال الخطيبي في شرح التلخيص: أما إذا كانت مخالفة القياس لدليل فلا يخرج عن كونه فصيحا، كما في سرر" فإن قياس سرير أن يجمع على أفعلة وفعلان مثل "أرغفة" و"رغفان".

وقال الشيخ بهاء الدين: إن غير بالدليل ورود السماع فذلك شرط لجواز الاستعمال اللغوي، لا الفصاحة، وإن عين دليلا يصير فصيحا، وإن كان مخالفا للقياس. فلا دليل في سر على الفصاحة إلا وروده في القرآن، فينبغي حينئذ أن يقال: إن مخالفة القياس إنما تخل بالفصاحة حيث لم يقع في القرآن الكريم، قال: ولقائل أن يقول حينئذ: لا نسلم أن مخالفة القياس تخل بالفصاحة، ويسند هذا المنع بكثرة ما ورد منه في القرآن الكريم، بل مخالفة القياس مع قلة الاستعمال مجموعهما هو المخل.

قلت: والتحقيق أن المخل هو قلة الاستعمال وحدها؛ فرجعت الغرابة ومخالفة القياس إلى اعتياد قلة الاستعمال والتنافر كذلك، وهذا كله تقرير لكون مدار الفصاحة على كثرة الاستعمال وعدمها على قلته.

الثالثة: قال الشيخ بهاء الدين: مقتضى ذلك أيضا أن كل ضرورة ارتكبها شاعر فقط أخرجت الكلمة عن الفصاحة، وقد قال حازم القرطاجني في منهاج البلغاء: الضرائر الشائعة منها المستقبح وغيره، وهو ما لا تستوحش منه النفس، كصرف ما لا ينصرف، وقد تستوحش منه البعض كالأسماء المعدولة، وأشد ما تستوحشه تنوين أفعل منه، ومما لا يستقبح قصر الجمع الممدود، ومد الجمع المقصور، وأقبح الضرائر الزيادة المؤدية لما ليس أصلا في كلامهم، كقولهم: أدنو، فأنظور أي أنظر والزيادة المؤذية لما يقل في الكلام كقوله: فأطأت بشمالي أي شمالي وكذلك النقص المجحف كقوله: درس المنا بمُتالعٍ فأبانا أي المنازل.

الرابعة: قال الشح بهاء الدين: عد بعضهم من شروط الفصاحة اللا تكون الكلمة مبتذلة، إما لتغير العامة لها إلى غير أصل الوضع، كالصّرم للقطع، وجعلته العامة للمحل المخصوص، وأما لسخافتها في أصل الوضع كاللقالق، ولهذا عدل في التنزيل الحكيم إلى قوله "فأوقدلي ياهمامان على الطين "لسخافة لفظ الطوب ومرادفه "[1].

الخامسة: قال ابن دريد في الجمهرة: اعلم أن الحروف إذا تقاربت مخارجها كانت أثقل على اللسان منها إذا تباعدت، لأنك إذا استعملت اللسان في حروف الحلق دون حروف الفم ودون حروفه الذلاقة كلفته جرسا واحدا، وحركات مختلفة، ألا ترى أنك لو ألفت بين الهمزة إلهاء والحاء فأمكن لوجدت الهمزة تتحول هاء في بعض اللغات لقربها منها (أراق، هراق) وإذا تباعدت مخارج الحروف حسن وجه التأليف، قال: واعلم أنه لا يكاد يجئ في الكلام ثلاثة أحرف من جنس واحد في كلمة واحدة، لصعوبة ذلك على ألسنتهم. وأصعبها حروف الحلق، فأما حرفان فقد اجتمعا مثل "أح" بلا فاصلة، واجتمعنا في مثل أحد، وأهل، وعهد ونخع، غير أن من شأنهم إذا أرادوا هذا أن يبدأوا بالأقوى من الحرفين ويؤخر الألين، كما قالوا: ورل ووقد، فبدوا بالتاء مع الدال وبالراء مع اللام فذق التاء والدال فإنك تجد التاء تنقطع بحرس قوي وتجد الدال تنقطع بجرس لين.

نلاحظ كيف أن علماءنا لم يقفوا عند الظاهرة فقط ،بل يتحسسون الجوانب التعليمية فيها وهذا كله يعكس عمق النظر لديهم في تناول الأمور وفحصها.

قال الخليل: ولولا بحة في الحاء لأشبهت العين، فلذلك لم يأتلف في كلمة واحدة، وكذلك الهاء، ولكنها يجتمعان في كلمتين لكل واحدة منها معنى على حدة نحو قولهم حيهل، وقول الآخر حيهاوة، وحيهلا فحي. كلمة معناها هلم وهلا. وقال الخليل: سمعنا كلمة شنعاء ("الهعخع ") فأنكرنا تأليفها، وسئل أعرابي عن ناقته، فقال: تركتها ترعى الهعخع" فسألنا الثقاة من علمائهم، فأنكروا ذلك وقالوا: نعرف الخعخع، فهذا أقرب إلى التأليف، انتهى كلام الجمهرة. وقال الشيخ بهاء الدين في عروس الأفراح قالوا: التنافر يكون إما لتباعد الحروف جدا، أو لتقاربها، فإنها كالطفرة والمشي في القيد، نقله الخفاجي في سر الفصاحة، الخلل بن أحمد، وتعقبه بأن لنا ألفاظا حروفها متقاربة، ولا تنافر فيها، كلفظ الشجر، والجيش، والفم وقد يوجد

(1) نفسه، ج1، ص61.

البعد ولا تنافر، كلفظ العلم والبعد، ثم رأى الخفاجي أنه لا تنافر في البعد، وإن أفرط، بل زاد فجعل تباعد مخارج الحروف شرطا للفصاحة.

السادسة: قال ابن دريد: إعلم أن أحس الأبنية أن يبنوا بامتزاج الحروف المتباعدة، ألا ترى أنك لا تجد بناء رباعيا مصمت الحروف لا مزاج له من حروف الذلاقة، إلا بناء يجيئك بالسين وهو قليل جدا مثل عسجد، وذلك أن السين لينة وجرسها من جوهر الغنة، فلذلك جاءت في هذا البناء[1].

فأما الخماسي مثل فرزدق، وسفرجل، وشمردل، فإنك لست واجده إلا بحرف أو حرفين من حروف الذلاقة من مخرج الشفتين أو أسلة اللسان، فإذا جاءك بناء يخالف مارسمته للأمثل دعشق، وضغنج وحضافج، أو مثل عقجش، وشعفج، فإنه ليس من كلام العرب فارددده.

السابعة: قال في عروس الأفراح: رتب الفصاحة متفاوتة، فإن الكلمة تخف وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قربا أو بعدا، فإن كانت الكلمة ثلاثة فتراكيبها اثنا عشر.

الأول: الانحدار من المخرج الأعلى إلى الأوسط إلى الأدنى نحو "ع د ب".

الثاني: الانتقال من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط نحو "ع ر د"

الثالث: من الأعلى إلى الأدنى إلى الأعلى نحو "ع م ه"

الرابع: من الأعلى إلى الأوسط إلى الأعلى نحو "ع ل ن"

الخامس: من الأدنى إلى الأوسط إلى الأعلى نحو " ب ع د"

السادس: من الأدنى إلى الأعلى إلى الأوسط نحو "ب ع د"

السابع: من الأدنى إلى الأعلى إلى الأدنى نحو "ف ع م"

الثامن: من الأدنى إلى الأوسط إلى الأدنى نحو "ف د م"

التاسع: من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى نحو "د ع م"

العاشر: من الأوسط إلى الأدنى إلى الأعلى نحو "د م ع"

الحادي عشر: من الأوسط إلى الأعلى إلى الأوسط نحو "ن ع ل"

الثاني عشر: من الأوسط إلى الأدنى إلى الأوسط نحو "ن م ل"

(1) نفسه، ج1، ص68.

إذا تقرر هذا فإن أحسن هذه التراكيب وأكثرها استعمالا ما انحدر فيه من الأعلى إلى الأوسط إلى الأدنى، ثم ما انتقل فيه الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى. ثم ما انتقل ما انتقل فيه إلى من الأوسط إلى الأدنى إلى الأعلى، ثم من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط. وما ما انتقل فيه من الأدنى إلى الأوسط إلى الأعلى، وما انتقل فيه من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى فهما سيان في الاستعمال، وإن كان القياس يقتضي أن يكون أرجحهما ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى، أقل الجميع استعمالا ما انتقل فيه من الأدنى إلى الأعلى إلى الأوسط. هذا إذا لم ترجع إلى ما انتقلت عنه، فإن رجعت فإن كان الانتقال من الحرف الأول إلى الثاني في انحدار من غير طفرة، والطفرة الانتقال من الأعلى إلى الأدنى أو عكس. كان الترتيب أخف وأكثر، وإن فقد بأن يكون النقل من الأول في ارتفاع مع ظفرة كان أثقل وأقل استعمالا.

وأحسن التراكيب ما تقدمت فيه نقله الانحدار من غير ظفرة بأن ينتقل من الأعلى إلى الأوسط إلى الأعلى أو من الأوسط إلى الأدنى إلى الأوسط، ودون هذين ما تقدمت فيه نقلة الارتفاع من غير طفرة.

وأما الرباعي والخماسي فعلى نحو ما سبق في الثلاثي، ويخص ما فوق الثلاثي كثرة اشتماله على حروف الذلاقة لتجبر خفتها ما فيه من الثقل، وأكثر ما تقع الحروف الثقيلة فيما فوق الثلاثي مفصولا بينها بحرف خفيف وأكثر ما تقع أولا وآخرا.

وربما قصد بها تشيع الكلمة لذم أو غيره، انتهى.

الثامنة: قال في عروس الأفراح: الحروف كلها ليس فيها تنافر حروف، وكلها فصيحة.

التاسعة: قال ابن النفيس في كتاب الطريق الى الفصاحة

الفصاحة: قد تنقل الكلمة من صيغة لأخرى أو من وزن إلى آخر، أو من مضي إلى استقبال وبالعكس، فتحسن بعد أن كانت قبيحة، وبالعكس ضمن ذلك خود، بمعنى أسرع قبيحة فإذا جعلت اسما "خود" وهي المرأة الناعمة، قل قبحها وكذلك دع تقبح بصيغة الماضي، لأنه لا يستعمل ودع إلا قليلا ويحسن فعل أمر أو فعلا مضارعا. وكذلك الإرجاء تحس مجموعة كقوله تعالى "والملك على أرجائها" ولا تحسين مفردة إلا مضافة نحو رجا البر، وكذلك الأصواف تحسن مجموعة بقوله تعالى "من أصوافها"[1].

(1) المزهر، ج1، ص62.

ولا تحسن مفردة بقول ابن تمام

فكأنما لبس الزمان الصوفا.

ومما يحسن مفردا ويقبح مجموعا المصادر كلها، وكذلك بقعة وبقاع وإنما يحسن جمعها مضافا مثل بقاع الأرض. انتهى.

العاشرة: قال في عروس الأفراح: الثلاثي أحسن ممن الثنائي والأحادي ومن الرباعي والخماسي.

فذكر حازم وغيره من شروط الفصاحة: أن تكون الكلمة متوسطة بين قلة الحروف وكثرتها، والمتوسطة ثلاثة أحرف، إن كانت الكلمة على حرف واحد واحد مثل ق فعل أمر في الوصل قبحت، وإن كانت على حرفين لم تقبح إلا أن يليها مثلها، وقال حازم أيضا، المفرط في القصر ما كان على مقطع مقصور، والذي لم يفرط ما كان على سبب، والمتوسط ما كان على وتد أو على سبب والمفرط في الطول ما كان على وتدين أو على وتقد وسببين.

قال: ثم الطول تارة يكون بأصل الوضع، وتارة تكون الكلمة متوسطة، فتطيلها الصلة وغيرها، كقول أبي الطيب:

خلت البلاد من الغزالة ليلها فأعاضهاك كي لا تحزنا

وقول أبي تمام

ورفعت للمستنشدين لوائي

قال في عروس الأفراح: فإن قلت زيادة الحروف لزيادة المعنى، كما في اخشوشن، ومقتدر وكبكبوا، فكيف جعلتم كثرة الحروف مخلا بالفصاحة مع كثرة المعنى فيه؟ قلت لا مانع من أن تكون إحدى الكلمتين أقل معنى من الأخرى وهي أفصح منها، إذ الأمور الثلاثة التي يشترط الخلوص عنها لا تعلق لها المعنى[1].

الحادية عشر: قال في عروس الأفراح: ليس لكل معنى كلمتان: فصيحة وغيرها، بل منه ما هو كذلك.

(1) نفسه، ص164.

وربما لا يكون للمعنى إلا كلمة واحدة فصيحة أو غير فصيحة فيضطر إلى استعمالها، وحيث كان للمعنى الواحد كلمتان ثلاثية ورباعية ولا مرجع لإحداها على الأخرى كان العدول إلى الرباعية عدولا عن الأفصح، ولم يوجد هذا في القرآن الكريم.

الثانية عشر: قال الإمام أبو القاسم الحسن بن محمد بن المفضل: المشهور بالراغب وهو من أئمة السنة والبلاغة في خطبة كتابه المفردات: فألفاظ القرآن هي لب كلام العرب وزبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم، وإليها مقرع خداق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وماعدا الألفاظ المتفرعات عنها والمشتقات منها، هو بالإضافة إليها كالقشور والنوى بالإضافة إلى أطايب الثمرة وكالحثالة والتبن بالنسبة إلى لبوب الحنطة[1].

الثالثة عشر: ألف ثعلب كتابه الفصيح المشهور التزم فيه الفصح والأفصح مما يجري في كلام الناس وكتبهم وفيه يقول بعضهم:

كتاب الفصيح كتاب مفيد يقال لقاريه ما أبْلَغَهُ

بني عليك به إنه لباب اللبيب وضو اللغة

وفي معرفة الفصيح من العرب

لقد مر بنا معرفة الفصيح من الألفاظ المفردة وكان آخر ما وصلنا إليه كتاب الفصيح لثعلب وكيف كان مرجعا لكل من يريد أن يتعلم العربية ويمتلك ناصيتها، وكيف بتداخل مفهوم الاكتساب والتعلم في هذا المجال.

أفصح الخلق على الإطلاق سيدنا ومولانا محمد صلى الله عليه وآله وسلم حبيب رب العالمين جل وعلا قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، أنا أفصح العرب رواه أصحاب الغريب، ورووه أيضا بلفظ: أنا أفصح من نطق بالضاد بيد أني من قريش، وتقدم حديب: أن عمر قال: يا رسول الله مالك أفصحنا ولم تخرج بين أظهرنا، وروى البيهقي في شعب الإيمان عن محمد بن إبراهيم بن الحارث التيمي: أن رجلا قال: يا رسول الله، ما أفصحك، فما رأينا الذي هو أعرب منك، قال حق لي فإني أنزل القرآن علي بلسان عربي بين، وقال الخطابي[2]:

(1) نفسه، ص65.

(2) نفسه، ص66.

اعلم أن الله لما وضع رسول صلى الله عليه وسلم موضع البلاغ من وحيه، ونصب منصب البيان لديه اختار له من اللغات أعربها، ومن الألسن أفصحها وأبينها ثم أمده بجوامع الكلم.

وأفصح العرب قريش: قال ابن فارس في فقه اللغة: باب القول في أفصح العرب، أخبرني أبو الحسن أحمد بن محمد مولى بني هاشم بقزوين، قال: حدثنا أبو الحسن محمد بن عباس الحشكي، قال حدثنا إسماعيل بن أبي عبيد الله قال: أجمع علماؤنا بكلام العرب والرواة لأشعارهم والعلماء بلغتهم وأيامهم ومحالهم أن قريشا أفصح العرب ألسنة، وأصفاهم لغة، وذلك أن الله تعالى اختراهم من جميع العرب واختار محمدا صلى الله عليه وآله سلم، فجعل قريشا قطان حرمه وولاة بيته.

فكانت وفود العرب من حجاجها وغيرهم يفدون إلى مكة للحج، ويتحاكمون إلى قريش في دارهم، وكانت قريش مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقة ألسنتها، إذا أتتهم الوفود من العرب تخيروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم، وأصفى كلامهم، فاجتمع ما تخيروا من تلك اللغات إلى سلائقهم التي طبعوا عليها، فصاروا بذلك أفصح العرب.

ألا ترى أنك لا تجد في كلامهم عنعنة تميم ولا عجرفية قيس، ولا كشكشة أسد ولا كسكسة ربيعة، ولا كسر أسد وقيس[1].

مما سبق فإن مصطلح "الفصاحة" وما يشتق منه: المدلولات الآتية :

1- صفة من ترضى عربيته: أي كون الناطق العربي الفصح "ترضى عربيته ويوثق بلغته ويؤخذ بها" ويتم ذلك باستفاء ما يلي:

2- السلامة اللغوية: أي هذا الناطق ينطق بكلام "عربي" بالتمام سليما عن الخطأ اللغوي الذي لا يعرفه الفصحاء إطلاقا فالخطأ من الناحية العلمية المحضة هو عدم انتماء العبارة الموصوقة بذلك إلى كلام العرب ليس إلا وهو حاصل على لسان غير الفصيح ممن كان يعيش في ذلك الزمان ويتكلم بالعربية وهو اللحن أي "ما ليس من كلام العرب" على حد تعبيرهم القديم، واعتمد النحويون في التمييز بينها على مقاييس قد ذكروا منها عجز الفصحاء عن فهم

(1) نفسه، ج1، ص68.

ما يقوله غير الفصيح لعباراته الملحونة وخاصة رفع المفعول وجر الفاعل وغير ذلك مما لا يمكن أن يسمى عربيا ويحصل ذلك كلما كان الإعراب ضروريا لحصول الفهم.

3- الاستعمال الكثير المعروف من كلام الفصحاء ومن ثم وضوح الكلام بالنسبة لهم: أي كون هذا الناطق يتكلم بالواضح من الكلام بالنسبة لجميع أفراد المجتمع العربي الفصيح ولما يستعمله أكثر العرب الفصحاء، ومن أجل ذلك وبسبب وحدة اللغة يمكن أن يتم التفاهم التام أو يكاد بين جميع الفصحاء، وفي ذلك درجات ما يكون "عربيا كثير" أو "أكثر" و"أعرف" وما هو أقل من ذلك، وقد يكون غريبا على بعضهم إذا اختص اللفظ بمدلول خاص مثل الألفاظ التي أعطاها الإسلام معنى خاصا، وهذا لا يمنعه من أن يكون فصيحا لاشتهاره بين الفصحاء (بعد ظهور الإسلام) وهكذا هو أيضا كل ما قيس على كلام العرب.

4- السليقية الخاصة بالفصيح: كون الناطق الفصح، -أيا كان بدويا أم حضريا- اكتسب العربية الفصيحة من بيئته التي نشأ فيها أي أن نكون لغته الأولى وألا يكون تعلمها من ملقن، ثم بعد النصف الثاني من القرن الثاني ألا يكون الفصيح أطال الإقامة في الأماكن التي كان يكثر فيها الكلام الملحون فيأخذ من هذه البيئة اللحن بالسليفة أيضا.

أما عن مفهوم السليقية فيقول أبو مسحل في كتاب النوادر: يقال رجل نحوي وسليقي فالسليقي على وجهين: أحدهما أن يكون الفصيح من الأعراب الذي يتكلم بسليقية وسليقته هو الطباع، قال الشاعر:

ما إن تواقفها نحوية حدث لكن السليقة كالفخر غراء، والوجه الآخر أن يكون قرويا (حضريا) لحانا يتكلم بسليقته فهي سليقة الخطأ ومن ثم قالوا: فلان يقرأ بالسلقية إذا لم يعرب قراءته وإنما غير بهذا أهل القرى ممن لا فصاحة فيهم" فهناك سليقية الفصحاء وسليقية غير الفصحاء[1].

والمدلول الأول أساسي يمكن أن يكون كالشرط لكل ما سبق من الصفات التي تتضمنها هذه المدلولات الثلاثة وهو ملازم لها، ولم يذكر سيبويه شيئا كان يمكن أن يشير إلى ذلك، إلا أن أفعاله هي الناطقة عن ذلك وهو امتناعه من السماع على الإطلاق ممن لم تكن العربية بالنسبة له "لغة المنشأ". وذلك كبشار بن برد وأبي نواس وأبي العتاهية وغيرهم مع أنهم

(1) البيان، الجاحظ، 70/1.

كانوا من أشعر الناس، فبالنسبة إلى علوم اللسان الحديثة هم سليقيون في لغة منشأهم وكذلك هو حكم الناطقين باللهجات بأي لغة كانت فمقياس اختيار من يؤخد بلغته فيها هو سليقية.

وعن النطق بها ممن لم يسمع غير لسانهم ولغتهم أو ممن سمعها وجفا ذهنه عن تخيلها ولسانه عن النطق بها.

وأما من كان لسانه مطاوعا على النطق بأي حرف شاء من الأقاويل المركبة من ألفاظ سوى ألفاظهم فإنه لا يؤمن أن يجري على لسانه ما هو خارج عن عاداتهم الممكنة الأولى فيعود ما قد جرى على لسانه فتصير عبارته خارجة عن عبارة الأمة ويكون خطأ ولحنا وغير فصيح[1]، ويضيف الفارابي فإن كان مع ذلك قد خالط غيرهم من الأمم وسمع ألسنتهم أو نطق بها كان الخطأ من أقرب وأحرى، ولم يؤمن بما يوجد جاريا في عادته أنه لغير تلك الأمة التي هو منهم، وكذلك الذين يحصنون عن النطق وعن تحصيل حروف سائر الأمم وألفاظهم، إذ كانوا يحصنون عن عما لم يكن عودوه أولا من مخالفة أشكال ألفاظهم وإعرابها وإذا مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم يحرضوهم وألقاطهم لم يؤمن عليه أن تتغير عادته الأولى ويتمكن فيه ما يسمعه منهم فيصير بحيث لا يوثق بما سمع منه[2].

الناطق في اللهجة أو اللغة المعنية بالأمر، وترك المولد أيا كان وقال الجاحظ عن المولد الذي لا يؤخذ بلغته: "إن المولد لا يؤمن عليه الخطأ إذا كان دخيلا في ذلك الأمر وليس كالأعرابي الذي إنما يحكي الموجود الظاهر الذي عليه نشأ وبمعرفته غذي[3].

فالفصح الذي يجوز عند علماء العربية الأخذ بلغته هو إذن الناطق الذي اكتسب ملكته اللغوية في العربية الفصيحة (لغة القرآن) بالسليقة التي في أثناء نشأته بدون تلقين وفي بيئة من السليقين الناطقين بتلك اللغة، فكذلك هو الأمر تماما في زماننا بالنسبة لأي لغة وأي لهجة وهذا ما يقرره علماء اللسانيات، وقد تنبه الفارابي لذلك فقد ورد في كتابه الحروف "وقد يجب لذلك أن يعلم من الذين ينبغي أن يؤخذ عنهم لسان تلك الأمة، فنقول إنه ينبغي أن يؤخذ عن الذين تمكنت عادتهم لهم على طول الزمان في ألسنتهم وأنفسهم تمكنا يحصنون به

(1) الفارابي، الحروف، ص83.
(2) نفسه، ص84.
(3) الحيوان، 4/181-184.

عن تخيل حروف سوى حروفهم والنطق بها، وعن تحصيل ألفاظ سوى المركبة عن حروفهم وعن النطق.

إن الفصيح في لغة من اللغات قد يكون اكتسب فصاحته أي ملكته الخاصة بها بالتلقين أو باللجوء إلى معالم، إما لأنه لم يكتسب هذه اللغة من بيئته التي نشأ فيها فهذه اللغة ليست هي لغة منشأة وقد تكون هذه البيئة التي نشأ فيها هي يتكلم أفرادها بعربية قد ابتعدت قليلا أو كثيرا من اللغة التي نزل بها القرآن الكريم وهي لغة العرب الذين كانوا في عهد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، وكل من اكتسب العربية مثلهم ولم تتغير على ألسنهم فالذين ابتعدت لغة بيئتهم الأولى عن هذه اللغة ثم اكتسبوا فصاحة بأي طريقة كانت، فليسوا هم الذين قصدهم سيبويه ومن جاء قبله من العلماء، أما الذين قصدهم بالفعل وأخذ هو وأصحابه بلغتهم، فهم العرب الذين كانوا اكتسبوا اللغة التي ينطقون بها –في سائر أوقاتهم– من بيتهم الأولى التي لم تبتعد لغتها عن عربيته القرآن وكل العرب الذين كانوا مثلهم، فهؤلاء هم أصحاب السليقة الفصيحة[1].

الفصاحة إذن هي في الأصل الملكة اللغوية الخاصة بالذين يفهمون وينطقون باللغة التي نزل بها القرآن الكريم وهم كمرجع زماني ومكاني (نقطة صفر) أولئك الذين عاشوا في عهد النبي صلى الله عليه وآله وسلم، فكل من كان يوصف بالفصاحة ويؤخذ بلغته فمرجع فصاحته في الزمان والمكان هو فصاحة هؤلاء العرب وكل من سبقهم ممن وصل إلينا منهم كلام رواه الفصحاء وكل من جاء بعدهم من هؤلاء الفصحاء ومقياس فصاحتهم اللا تكون تغيرت لغتهم السليقية بالنسبة للقرآن الكريم.

(1) السماع اللغوي.

الفصل الرابع

في الاكتساب اللغوي في التراث العربي

المبحث الأول:

التربويات وأصول التدريس والتعليم في التراث العربي

موقف ابن خلدون من طرق التعليم

المبحث الثاني:الممارسة اللغوية احتذاء واستعمال

المبحث الثالث: طرق اكتساب القواعد ودورها في تعليم اللغة

المبحث الرابع: اكتساب اللفظ والمعنى

المبحث الأول

التربويات وأصول التدريس والتعليم في التراث العربي

التنشئة وقودها الخبرة الجماعية المتوارثة، أو الاستمرارية التكاملية المتدرجة بين سياسة الطفل وسياسة الصبي (المتعلم) أو بين السياسة داخل المنزل وسياسة المتعلم داخل مكان يجمع فيه المتعلمون بحضور المعلم من أجل التعلم والتأدب واكتساب المهارات والمعرفة والفضيلة والاندماج مع الشروط أو البيئة الثقافية الاجتماعية.

ومع التشديد على دور المجتمع والقيم أو العوامل الموضوعية والشروط كما البيئة في سيرورة التنشئة وفي العقل التربوي، فكذلك تعد العادة كمحرك آخر أسياسي لعمليات التنشئة والإعداد، إن للطفل أم للمؤدب المعلم المربى، فالعادة دعامة الجماعة مؤسسة وأصل مكون، ومؤثر في تكامل الفرد مع المجتمع، وفي امتصاص قيم الجماعة وتصوراتها عن الوجود والعقل والجمال، وفي تحصيل وإثراء المحصول اللغوي القمين وحده بتطوير العقل[1].

إن معرفة سياسة الصبيان وتدبيرهم باب عظيم الخطر، جليل القدر، ذاك هو المبدأ المؤسس، والمنطلق كما الغاية وقانون في القوانين الحكمة والتنشئة وتلك السياسة والتدبير باب وقفت عنده الحضارة العربية الإسلامية على شكل مدارس أو تيارات كان أبرزها الفقهيات والفلسفة العملية والتصوف كما العرفان، والتيار التاريخي الاجتماعي (ابن خلدون، وابن الأزرق) وأسهم في ذلك التطوير للوعي التربوي، فالطفل في التراث العربي معد فطرة لتقبل الفضائل وللتكون بحسب ما يريده له الأهل والمجتمع، والدين والقيم والمثل[2]، وتبقى التربية في مفهومها العام في الفكر التربوي في تراثنا العربي تنشد صناعة الإنسان الحكيم أو الذاهب إلى تحقيق الكمالات في نفسه ومحيطه قولا وفعلا وانفعالا.

إن التربية عمليات متواصلة متكاملة ثم متناضحة ومتوازنة لتفتيق القدرات والملكات، وإزهار المهارات والطاقات في الفرد، والمجتمع، هذه الرؤية للتربية معاصرة؛ ولكنها كانت هدف

(1) علي زيعور، التربية والتعلم بين المعرفيات والنمو، ص238.

(2) م. نفسه، ص235.

القدامى من علمائنا أيضا وإن لم يفصحوا عن ذلك باللفظ والحرف، بالدقة المعاصرة وبالوضوح المعروف في الفكر التربوي الحديث وبهذا المعنى نستطيع القول إن التربويات العربية الإسلامية ممثلة بكتابات ابن سحنون، وابن سينا والغزالي والقابسي.

وابن جماعة وابن خلدون... أنتجت فكرا ونظرياته تربوية طورت الحكمة والحضارة ونفعت الإنسانية، وإذا كانت التربويات الحديثة قد سعت إلى التخفيف من وطأة المطالب المثالية والخصائص الكاملة والصفات الفاضلة الواجب توفرها في المعلم وفي العلم نفسه بل وحتى على المعلم المتأدب وعلى مقاصد التربية، إلا أن ذلك لا يمنع ونحن نغوص في أعماق تراثنا الزاخر من أن نقف وقفة تأملية عند أراء بعض التربويين المسلمين، وربما خرجنا بإجابة عن مأساتنا وحيرتنا التربوية التي دأبت على استيراد مناهج تعليمية بعيدة عن فلسفة الأمة، فظلت كالجسم الغريب الذي نحاول عبثا غرسه في بيئة هي غير بيئتة أو على الأقل لم تتهيأ لاستقباله**!!**.

ليس من السهل على الباحث أن يتحدث عن تراث امتد عبر ثلاثة عشر قرنا من الزمان وشمل كما كبيرا من البلدان مما يجعله متنوعا ومختلفا إلى درجة يصعب معها الحصر والتصنيف، ومع ذلك سنحاول تسليط الضوء على بعض رموز الفكر التربوي ونحن نعاود النكتة ونعاود السؤال الذي يتقدم كلما طرقنا وتطرقنا إلى موضوع التربية والتعليم.

ما هو التعليم؟ من هو المعلم؟ من هو المتعلم؟ ماذا نتعلم؟ وكيف نعلم.

الغزالي وآراؤه التربوية والتعليمية:

ينقل أبو حامد في "الأحياء" عن الحسن (رحمه الله) أنه قال: "لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم" ويشرح هذا بقوله: "أي أنهم بالتعليم يخرجون الناس من حد البهيمية إلى حد الإنسانية".

وفي "منهاج المتعلم" يشبه الغزالي المبتدئ بالتعلم بالطير الوحشي الذي لا يأنس إلا بالتلطف.

وفي رسالة "أيها الولد" يقول إن التربية تشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه. وتبقى هذه التعريفات في حدود

النظرة الأخلاقية التي تجعل التعليم والتربية مطابقين لفعل التأديب والتهذيب الخلقي، بحيث يكون واجب الشيخ المرشد تجاه المريد السالك أن يخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته ويجعل مكانها خلقا حسنا[1].

أما في الرسالة اللدنية "فيقدم الغزالي صوغا أكثر تقدما لمفهوم التعليم في "فصل بيان طرق تحصيل العلوم" حيث يجعل التعلم طريقا لتحصيل العلوم، وهو بهذا المعنى يتجاوز التعريفات الأخلاقية للتعلم، ثم ينتقل إلى صوغ فلسفي هو نفسه صوغ من سبقه من الفلاسفة المشائين، فيقول إن التعلم هو طلب خروج المعلوم من القوة إلى الفعل، والتعليم هو إخراجه.

ويفهم من هذا التعريف أن المعلومات تكون معلومات بالقوة في نفس الطالب – المريد– فيقوم المعلم الذي تكون المعلومات موجودة بالفعل فيه بإخراجها إلى الفعل في نفس الطالب.. وبذلك يصبح العالم بالقوة عالما بالفعل "وتتشبه نفس المتعلم بنفس المعلم وتتقرب إليه. ومرة أخرى يعود الغزالي في المكان نفسه إلى تشبيه التعلم الإنساني بالزراعة "فالعلوم" تكون مركوزة في أصل النفوس بالقوة كالبذر في الأرض، وهي تخرج إلى الفعل بالتعلم المدعوم بالتفكير، وفي فصل آخر من "الرسالة اللدنية هو فصل في مراتب النفوس في تحصيل العلوم" يقدم الغزالي تعريفا للتعلم ينتمي إلى نظريته "المعرفة تذكر" فيقول "إن التعلم ليس إلا رجوع النفس إلى جوهرها وإخراج ما في ضميرها إلى الفعل طلبا لتكميل ذاتها ونيل سعادتها.

وبهذا المعنى فالتعلم هو التفكر والتذكر والتعليم هو مساعدة المتعلم كي يعود إلى نفسه، فنفس المتعلم كما كل نفس، كانت عالمة في أول الفطرة... وإنما جهلت لأنها مرضت بصحبة الجسد الكثيف، وعلى هذا فهي لا تطلب بالتعلم إيجاد العلم المعدوم، و لا إبداع العقل المفقود بل إعادتها إلى العلم الأصلي الغريزي. وإذا كان التعلم تذكرا فالتعليم هو في حقيقته فعل تذكير، وما يفيده "الشخص للشخص" ليس إلا تذكيره بالعلوم الموجودة فيه بالقوة أو بكلام آخر ليس التعليم إلا إزالة حجب النسيان علن القلب، والمعلم ليس إلا مذكرا ﴿وذَكّر فإنّمَا أنْتَ مُذكّر﴾.

(1) حسن بزون، المعرفة عند الغزالي، النظرية التربوية التعليمية، ص165-165.

والتعلم بما هو تذكر فهو في رأي الغزالي بداية شفاء النفس من المرض، ولذلك فالمعلم الحق هو بمثابة الطبيب الذي يختص بشفاء النفوس لا الأجسام، وهو طبيب القلوب الذي يدعو الخلق إلى تنقية القلب وتطهيره والعودة إلى صحة الفطرة الأولى.

وبهذا المعنى يصبح التعليم بمثابة دعوة إلى الفطرة الأولى، ومساعدة للمتعلم على شفاء نفسه من مرض إلى الاستغراق في الأمور الدنيوية، وتوجيهه نحو سلوك طريق الآخرة، ويكون التعلم مرادفا للتأدب وتهذيب الأخلاق وتنقية القلب وسلوك التصوف الذي هو طريق كشف الحجب التي تحول بين مرآة القلب والنور الإلهي.

وللتعليم عند الغزالي عدة معان ووظائف تبدأ من تربية الطفل وتهذيب أخلاقه وتعليمه المبادئ التي تخرجه من حد البهيمية إلى حد الإنسانية، بعدما يصبح التعليم منبها للنفس وحافزا للتفكر والتذكر، ثم يأتي التعليم بصفته شفاء للقلب ودعوة إلى إزالة الحجب عنه، ثم بصفته رعاية الشيخ للمريد السالك طريق التصوف، لنصل في النهاية إلى اعتبار التعليم الإنساني نقلا لما يحصل بالتعليم الرباني من شخص إلى شخص، وكلها معان أساسية للتعليم ارتبطت بنظرية الغزالي في المعرفةو وكأن لها دور حاسم في تكوين أفكار الغزالي التعليمية التربوية[1].

ب– في المعلم:

من هو المعلم؟ سبق أن تبين أن التعليم الرباني هو الطريق الأول لتحصيل العا لم وأنه إلى العلم الإلهي يعود كل علم إنساني، أو تعلم إنساني، فلا علم إلا بالله الذي يقذف نوره في الصدر، وقبل أن يكون لأي معلم بشري وجود كان الله هو المعلم الأول، وفضلا عن أن الإنسان يحتاج إلى نور من الله لتحصيل أي علم من العلوم فإن العلم اليقيني على الخصوص لا يمكن تحصيله إلا برعاية خاصة من الله لبعض أوليائه.

المعلم الأول هو الله، والله علم الأنبياء والعلماء وكذلك سائر البشر، ولكل من هؤلاء مرتبة في التعلم من الله، فالأنبياء اختصوا بالوحي والأولياء بالإلهام والعلماء بالنظر والاستدلال.

في آداب العالم:

(1) مرجع سابق، ص169.

يشترط الغزالي في العالم "أي المعلم" ليصل إلى أهدافه الشروط التالية:

أدبه مع نفسه وعلمه مع مراقبة الله تعالى: وذلك بأن يقصد بتعليمه وتدريسه وتربيته وجه الله الله تعالى، فلا ينبغي من وراء ذلك غرضا دنيويا كتحصيل مال أو جاه أو شهرة أو سمعة أو وظيفة.

وأن يكون طليق الوجه، حليما صابرا، نزيها ملازما للورع والخشوع والسكينة والوقار والتواضع، مجتنبا للضحك الكثير فإنه يميت القلب، مبتعدا عن كثرة المزاح فإنها تزيل الهيبة، مجتنبا كل الاجتناب عن الحقد والحسد والرياء، والإعجاب بالنفس، واحتقار الناس وإن كانوا دونه بدرجات[1].

ويينغي أن يحافظ على مظهره الخارجي فيكون نظيفا طيب الرائحة، ويستند الغزالي في رسالته "منهاج التعليم" تحديد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم "العلماء أمناء الرسل ما لم يخالطوا السلطان ولم يدخلوا في الدنيا فإذا خالطوا السلطان ودخلوا الدنيا فقد خانوا الرسول فاعتزلوهم واحترزوا لهم"[2]، هذا الحديث يذكره الغزالي ليدلل على أن أول الشروط التي ينبغي توفرها في العالم كي يكون معلما وارثا للنبي، أن لا يكون تابعا للسلطان أو منشغلا بالأمور الدنيوية لأنه إذا كان التعليم طلبا للجاه أو خضوعا لسلطان أو خدمة لأغراضه بطل أن يكون تعليمه خالصا لوجه الله وهذا يتناقض مع الغاية من العلم بالله وطريق الآخرة من جهة ومع الغاية من التعليم من جهة ثانية.

وإلى ذلك من خصال تضاف خصال أخرى على غاية من الأهمية أو هي بمثابة شروط أهمها:

- أن يكون المعلم ماهرا في فن يعلمه
- أن يكون طاهر القلب واللسان
- أن يكون نظيفا من الغيبة
- أن يكون عدلا في الدنيا وناصحا في جميع الأمور

(1) عارف عبد الغني، نظم التعليم عند المسلمين، ص249.

(2) الغزالي، منهاج المتعلم، ص18.

- أن يكون ملائما في العيش
- أن يكون شريفا في النسب
- أن يكون كبيرا في السن.

وفي رسالة أيها الولد يحدد الغزالي شروط الشيخ بقوله: "شرط الشيخ الذي يصلح أن يكون نائبا لرسول الله، أن يكون عالما وعلاماته.

– أن يعرض عن حب الدنيا وحب الجاه.

– أن يكون تابعا لشخص بصير تسلسل متابعته إلى سيد المرسلين.

– أن يحسن رياضة نفسه بقلة الأكل والقول والنوم وكثرة الصلوات الصدفة، والصوم.

وتظهر على كل حال غلبة الخصال الخلقية التي تجعل المعلم حسن السيرة بحيث يؤثر في تلاميذته فيكتسبون منه محاسن الأخلاق وحسن السيرة بحيث يؤثر في تلاميذته فيكتسبون منه محاسن الأخلاق وحسن السيرة وهذه على أي حال إحدى الوظائف الأولى لعملية التعليم (أي التأديب وتهذيب الأخلاق، وهذا يكون أول ما يكون بأن يتشبه نفس المتعلم لنفس المعلم" وتقتبس عنها صفاتها، فإن كانت صفات المعلم حميدة يستفيد المتعلم صفات حميدة وإلا فسد التعليم وبطلت وتعطلت إحدى وظائفه الأساسية.

أدبه في درسه: يقول الغزالي في "الأحياء" إن للمرشد المعلم وظائف وآداب عليه إذا اشتغل بالتعليم أن يتبعها، وهي ثماني وظائف :

الوظيفة الأولى: الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة وهو أهم من إنقاذ الوالدين ولدهما من نار الدنيا[1]، ويستشهد بقول الإمام النووي في الحديث حول معاملة المتعلمين لينوا لمن تعلمون ولمن تتعلمون منه"[2].

الوظيفة الثانية: عدم أخذ الأجر على الدرس ما دام يقصد به وجه الله تعالى

الوظيفة الثالثة: أن لا يدع من نصح المتعلم شيئا وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي.

(1) الغزالي، إحياء علوم الدين، ص55-58.

(2) أيها الولد، ص74. لم أتأكد من صحة الحديث ويبقى لذمة صاحبه.

الوظيفة الرابعة: وهي من دقائق صناعة التعليم، أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف..

الوظيفة الخامسة: إن المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح معلم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح على الحديث.

الوظيفة السادسة: أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله اقتداء بأشرف المرسلين الذي يقول "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم" وهذه قاعدة تربوية أساسية في التربية الحديثة، ذلك أن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين أولى الأولويات في أي عملية تعليمية تعلمية.

الوظيفة السابعة: إن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق ولا يذكر له وراء هذا تدقيقا وهو يذخره عنه فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه. وبهذا يعلم أن من تقيد من العلوم بقيد الشرع ورسخت في نفسه العقائد الموروثة عن السلف من غير تشبيه ومن غير تأويل وحسنت مع ذلك سريرته ولم يحتمل عقله أكثر من ذلك فلا ينبغي أن يشوش عليه اعتقاده. فإنه لو ذكرت له تأويلات الظاهر انحل عن قيد العلوم ولم يتيسر قيده بقيد الخواص فيرتفع عنه السد بينه وبين المعاصي...

الوظيفة الثامنة: أن يكون المعلم عاملا بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد.. ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين والظل من العود فكيف ينتقش الطين بلا نقش فيه، ومتى استوى الظل والعود أعوج[1]، وإذا كانت هذه الوظائف تتعلق بالمعلم فإن للمتعلم أيضا أو على المتعلم أيضا جملة من الشروط وجب التقيد بها إن أراد بلوغ المراد.

يشترط عند الغزالي في طالب العلم ليصل إلى هدفه الشروط التالية:

1-طهارة الظاهر والباطن.

(1) حسن يون، م.س، ص183.

2-أن يقلل من الأنشغال بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن، وقد قيل "العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك".

3-أن لا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم بل يلقي إليه بزمام الأمر في كل تفصيل.

4-أن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر من الإصغاء إلى اختلاف الناس.

5-أن لا يدع فنا من العلوم المحمودة ولا نوعا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرا يطلع به على مقصده وغايته.

6-أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدى بالأهم ليبلغ أشرف العلوم الذي هو معرفة الله عز وجل.

7-أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن السابق.

8-أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم.

9-أن يكون قصد المتعلم في الحال تحليته باطنة وتجميله بالفضيلة.

10- أن يعلم بنسبة العلوم إلى المقصد كي يؤثر الرفيع البعيد على القريب والمهم على غيره، بحيث تصير الدنيا منزلا والبدن مركبا والأعمال سعيا إلى المقصد ولا مقصد إلا لقاء الله تعالى.

العلاقة بين المعلم والمتعلم:

يمكن إجمال هذه العلاقة ووصفها بأنها علاقة تسليم محاطة بالخضوع والخدمة، والتملق مذموم إلا لمتعلم تجاه معلمه، ويستند هذا النمط من العلاقة إلى اعتبار المعلم صاحب علم إلهي، فهو حامل علم الله الذي تعلمه عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم أو عن أحد أوليائه أو ألقي إليه إلهام خصه الله به فأصبح به أحد أوليائه في خلقه، إنه "وريث النبي" المعلم الإلهي على الأرض.. ولذلك وجب له كل التعظيم والتسليم.

ويبقى بعد ما استعرضنا أهم العناصر في العملية التربوية من خلال الغزالي، فلنا أن نقدر بعض المزايا التربوية كحديث الغزالي عن ضرورة تلقين الصغار من العلم على قدر

عقولهم*، ولكن الغزالي لم يميز بين مناهج تخص الصغار وأخرى للكبار، وإنما اعتبر الأطفال رجالا صغارا، والتقسيم الفعلي الوحيد يقوم على أساس القدرة العامة على فهم ما يلقى عليهم، بصرف النظر عما إذا كان الموضوع مثيرا للمتعلم أو مؤثرا فيه.

ومن الواضح الطريقة التعليمية المعتمدة هي الطريقة الإلقائية أو الأخبارية التلقينية التي تسمى طريقة المحاضرة، وهذه هي الطريقة السائدة في ذلك العصر والتي أسالت الحبر كثيرا في وقتنا الحاضر باعتبارها طريقة تكرس الدور السلبي للمتعلم الذي تجعله سلبيا بامتياز، ولكن بكل براءة نتساءل كيف استطاعت هذه الطريقة أن تبنى عقولا بنت نظريات بقيت راسخة؟! وإلا كيف تفسران المنهج الديكارتي القائم على مبدأ الشك من أجل الوصول إلى الحقيقة استمد بعض مبادئه من صاحب هذه النظر ية التربوية، ويذكر أنه يوجد في المتحف الخاص بديكارت لوحة كتب عليها الشك أول خطوة للوصول إلى الحقيقة وتحتها كتب "أبو حامد الغزالي".

وعلى كل فأقرب الطرق إلى طريقة الغزالي، طريقة "هربرت" التي تعرف بطريقة المحاضرة، وتتلخص خطوات التدريس وفق هذه الطريقة بما يلي:

- التمهيد أو التحضير
- العرض
- التعميم
- التطبيق

الآراء التربوية عند ابن سحنون:

* كان أبو حنيفة رحمه الله تعالى: "يحكى عن الشيخ القاضي الإمام عمر بن أبي بكر الزنجي رحمه الله تعالى أنه قال: قال مشايخنا رحمهم الله تعالى: ينبغي أن يكون قد السبق للمبتدئ قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين ويزيد بالرفق والتدريج، فأما إذا طال السبق في الابتداء واحتاج المتعلم إلى الإعادة عشر مرات فهو في الانتهاء أيضا يكون كذلك لأنه يعتاد ذلك ولا يترك تلك العادة إلى بجهد كثير... وينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه، وكان الشيخ الإمام الأستاذ شرف الدين العقلي رحمه الله تعالى يقول: الصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا رحمهم الله فإنهم كانوا يختارون للمبتدئ صغارات المبسوطة لأنه أقرب إلى الفهم والضبط وأبعد عن الملالة... ولا يكتب المتعلم شيئا لا يفهمه فإنه يورث كلالة الطبع ويذه الفطنة. ابن جماعة، تذمكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، حققه السيد هاشم الندوي، بيروت، ص61.

لعل كتاب آداب المعلمين لابن سحنون هو أقدم كتب التربية التي وصلت إلينا وإن كان هذا الكتاب لا يخرج عن الإطار العام للفعل التربوي في الحضارة العربية إلا أنه لا يمكن في هذا الإطار الإطافة بكل ما جاء في هذا الكتاب خاصة وأنه يتردد فيه الكثير من المسائل التي وقفنا عندها في النظرية التربوية عند ابي حامد الغزالي .

1- في المنهاج الدراسي: يتألف المنهاج الدراسي عند ابن سحنون من قسمين: إلزامي واختياري.

القسم الإلزامي: وهو القرآن الكريم وضرورة تعلمه مستشهدا بالآية الكريمة ﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ﴾ سورة فاطر، الآية 32 ويتبع ذلك بالأحاديث النبوية التي تبين مكانة حامل القرآن وفضل تعلمه ﴿أَفْضَلُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ القُرْآنَ وعلّمَه﴾ من تعلم القرآن، في شبيبته، اختلط القرآن بلحمه ودمه، ومن تعلمه في كبره، يتفلت منه ولا يتركه فله أجره مرتين"[1].

ينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن، وذلك لازم، والشكل والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة والتوقيف والترتيل.

2- التعليم الاختياري

ويضم الحساب، والشعر العربي، والعربية والخط والنحو،... ويبقى التعليم الاختياري حسب شروط أهل الولد، فبعض الأهالي يشترطون مثل هذا التعليم وهنا من واجب المعلم الإيفاء بهذا الشرط، وإن لم يكن هذا الشرط موجودا يكون المعلم متطوعا ولا بأس من تعليم الطلاب الخطب إن أرادوا، ويشترط بالشعر ألا يكون فاحشا، أي أن منهاج ابن سحنون ينسجم مع فلسفة مجتمعه، ويستهدف تحقيق غايتين:

1-الإعداد للحياة الآخرة عن طريق تعليم الصبيان كيفية أداء الشكر لله الخالق والابتعاد عن نواهيه.

(1) عارف عبد الغني، نظم التعليم عند المسلمين، ص162.

2-تمكين الصبيان من معرفة طائفة من العلوم والمهارات التي تساعدهم على النجاح في الحياة وتنفع المجتمع الذي يعيشون فيه[1].

ومن مميزات منهج ابن سحنون إدخال مادة الخطابة وهي فن تعليم الصبيان فن الإلقاء لمالها من دور في تنمية الذوق الأدبي وتوسيع دائرة الخيال وإثارة الوجدان وإنماء شخصية الطالب.

ومن طريقة تدريس ابن سحنون أنه ينبغي:

1- أن تجعل وقتا للطلاب يعلمهم فيه الكتب.

2- لا ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها.

3- تخصيص وقت للمناقشة كي يتعلموا أصول المناقشة وآداب الاستماع، ويتم ذلك بجعلهم يتخايرون لأن ذلك مما يصلحهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضا.

4- تخصيص آخر الأسبوع الدراسي للتسميع والتأكيد من استيعاب التلاميذ.

5- العدل بين الصبيان ومعاملتهم بالسوية.

6- لا بأس أن يجعلهم بمايلي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم وليتفقد إملاءهم[2].

وما يمكن ملاحظته أن في طريقة ابن سحنون قضايا تربوية مهمة لعلها الحرية الممنوحة للطلبة في ظل المراقبة وهذا يدفع بالتنافس بينهم وتحفيزهم.

من الصعب الإلمام بكل ما كتب في التربية والتعليم لذلك قلت سنسلط الضوء على أبزرهم، ولعل من أبرز علماء التراث العربي الذي لا زالت نظرياته تبحث وتدرس خاصة عند علماء اللغة نجد الجاحظ.

في رياضة الصبي[3]:

وأما النحو فلا تشغل قلبه فيه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيئ إن وصفه، وما زاد على ذلك

(1) مرجع سابق، ص264.

(2) المرجع السابق، ص265.

(3) في رياضة الصبي، رسائل الجاحظ.

فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه من روايته المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع[1].

وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء فمن الرأي أن يعتمد به حساب العقد دون حساب الهندسة، وعويص ما يدخل في المساحة وعليك في ذلك لما يحتاج إليه كفاة السلطان وكتاب الدواوين، وأنا أقول إن البلوغ في معرفة الحساب الذي يدور عليه العمل، والترقي منه السبب إليه، أرد عليه من البلوغ في صناعة المحررين، ورؤوس الخطاطين لأن في أدنى طبقات الخط مع صحة الهجاء بلاغا وليس كذلك حال الحساب، ثم خذه بتعريف حجج الكتاب وتخلصهم باللفظ السهل القريب المأخذ إلى المعنى الغامض، وأزده حلاوة الاختصار وراحة الكفاية[2].

وحذره التكلف واستكراه العبارة، فإن أكرم ذلك كله ما كان إفهاما للسامع، ولا يحوج إلى التأويل، والتعقيب ويكون مقصورا على معناه لا مقصرا عنه ولا فاضلا عليه[3].

فاختزل من المعاني ما لم يكن مستورا، باللفظ المتعقد مفرقا في الإكثار والتكلف فما أكثر من لا يحفل استهلاك المعنى مع براعة اللفظ وغموضه في السامع بعد أن يتسق له القول ومازال المعنى محجوبا لم تكشف عنه العبارة، فالمعنى بعد مقيم على استخفافه، وصارت العبارة لغوا وظرفا خاليا.

وشر البلغاء من هيأ رسم المعنى قبل أن يهيئ المعنى عشقا لذلك اللفظ، وشغفا بذلك الاسم حتى صار يجر إليه المعنى جرا، ويلزمه إلزاما حتى كأن الله تعالى لم يخلق المعنى إسما غيره ومنعه الإفصاح عنه إلا به، وبالجملة إن لكل معنى شريف أو وضيع مهزل أوجد وحزم أو إضاعة ضربا من اللفظ هو حقه وحظه ونصيبه الذي لا ينبغي أن يجاوزه أو يقصر دونه[4].

ودائما في رسائله ومن قرأ كتب البلغاء وتصفح دواوين الحكماء ليستفيد من المعاني فهو على سبيل صواب ومن نظر فيها ليستفيد الألفاظ فهو على سبيل الخطأ والخسران، ها هنا في

(1) نفسه

(2) نفسه.

(3) مرجع سابق، ص.

(4) نفسه.

وزن الربح هناك لأن من كانت غايته انتزاع الألفاظ، حمله الحرص عليها، والاستهتار بها إلى أن يستعملها قبل وقتها وبضعها في غير مكانها، ولذلك قال بعض الشعراء لصاحبه أنا أشعر منك! قال صاحبه ولم ذاك؟ قال: لأني أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمه وسماع الألفاظ ضار ونافع.

فالوجه النافع أن يدور في مسامعه ويغلب في قلبه، ويختمر في صدره فإذا طال مكثها تناكحت ثم تلاقحت فكانت نتيجتها أكرم نتيجة، وثمرتها أطيب ثمرة، لأنها حينئذ تخرج غير مسترقة ولا مختلسة ولا مقتضبة ولا دالة على فقر، إذا لم يكن في القصد إلى شيء يعينه والاعتماد عليه دون غيره، وبين الشيء إذا عشش في الصدر ثم باض، ثم فرخ ثم نهض وبين أن يكون الخاطر مختارا واللفظ اعتسافا واغتصابا فرق بين.

ومتى اتكل صاحب البلاغة على الهويني والوكال وعلى السرقة والاحتيال لم ينل طائلا وشق عليه النزوع واستولى عليه الهوان واسهلكه سوء العادة[1].

والوجه الضار أن يحفظ ألفاظا بعينها من كتاب بعينه أو لفظ رجل ثم يريد أن يعبر لتلك الألفاظ قسما من المعاني، فهذا لا يكون إلا بخيلا فقيرا، وخائفا سروقا، ولا يكون إلا مستكرما لألفاظه، متكلفا لمعانيه، مضطرب التأليف منقطع النظام فإذا مر كلامه بنقاد الألفاظ وجهابذة المعاني استخفوا عقله وبهرجوا علمه، وخير الكتب ما إذا أعدت النظر فيه زادك في حسنه وأوقفك على حده.

وربما كان هنا الجاحظ بشأن طريقة من طرق التعلم وفي مستوى من مستوى اللغة وهي تعلم النحو والمعاني ولكنه بعد ذلك يتوجه بنصائح تربوية تدخل في إطار العلاقة بين المعلم والمتعلم.

فيقول: درّسه العلم ما كان فارغا من أشغال الرجال ومطالب ذوي الهمم، واحتل في أن تكون أحب إليه من أمه، ولا تستطيع أن يمحضك المقة ويصفي لك المودة مع كراهته لما تحمل إليه من ثقل التأديب، عند من لم يبلغ حال العارف بفضله، فاستخرج مكنون محبته، ببر اللسان، وبذل المال، ولهذا مقدار، من جاوزه أفرط، الإفراط سرف ومن قصر عنه فرّط والمفرط

(1) رسائل الجاحظ، م.س، ص.

مضياع، ونلاحظ هنا كيف يؤكد الجاحظ على قضايا تربوية وتعليمية في غاية من الأهمية وهي أن يسعى المعلم إلى الظفر بقلوب طلبته، إيمانا منه بأن المحبة تعمق المعرفة، وأن تكون تلك المحبة في إطار لا إفراط ولا تفريط ويطرح الجاحظ هنا قضية أخرى تدخل في إطار التحفيز والتشجيع المادي ويبقى المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يستولي على قلوب طلبته ومتى تمكن من ذلك استطاع أن يفجر طاقاتهم أو يخرج المارد العملاق من بين جوانحهم كما جاء في التربية الحديثة.

وجاء في الباب الثاني في أدب العالم في نفسه ومراعاة طالبه ودرسه إكرام الطالب: أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه كما جاء في الحديث، ويكره له ما يكره لنفسه، وينبغي أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه، والصبر على جفاء ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان عنه[1].

لقد خلق الله الإنسان وصوره فأحسن الصورة وفطره على البيان، بينما أهل التعليم كل من موقعه يشارك في تنشئة خلف الله على مواصفات وصوغه في قوالب اجتماعية بلغات بل لا أحد يجاري بمهنته معلما انتدب نفسه لأن يسهم في صناعة شخصية للإنسان بل وبناء إنسانية الإنسان وصدق أحمد شوقي حيث يقول:

قم للمعلم وفه التبجيلا
كاد المعلم أن يكون رسولا
أعلمت أشرف أو أجل من الذي
بيني وينشئ أنفسا وعقولا[2]

ب- موقف ابن خلدون من طرق التعليم

إن المتطلع والمتأمل في المقدمة يقف على أن ابن خلدون خص التعليم وطرقه وأهله الكثير من الاهتمام وإلا كيف نفسر أن يحظى الموضوع بعشرة فصول كاملة، وسنتبع ما قاله

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ص56.
(2) أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة القاهرة، 1381.

صاحب المقدمة محترمين توزيعه للمادة المبحوثة، وقد عنونا هذا المبحث بموقف ابن خلدون من طرق التعليم لأنه أراءه إلى النقد أقرب إليها من التقرير كما مر معنا ممن سبقوه، وها هو يبادر بأول الفصول المبحوثة وهو الفصل الرابع والثلاثون والذي وسمه بـ "في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل".

"اعلم أنه ما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظ كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور دون رتبة التحصيل ويمثل ذلك من شأن الفقه في المذهب المالكي بالكتب المدونة مثلا وما كتب عليها من الشروحات الفقهية، مثل كتاب ابن يونس واللخمي وابن بشير والتنبيهات والمقدمات والبيان و التحصيل على العتبية، وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتب عليه"[1] يمكن أن نخرج بعدة ملاحظات من خلال ما ذهب إليه ابن خلدون:

1- إن صاحب المقدمة والذي فصل منذ قرون في مصطلح نحن الآن نسهر في جراه ونختصم وهو مصطلح علم اللسان، يثير وبوعي كبير إلى أن كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم من الأسباب الأساسية في الحيلولة دون حصول التعليم والتحصيل.

2- يذكر ابن خلدون ما كتب من شروحات مثلا في المذهب المالكي ربما أعاقت التحصيل لأن المتعلم يطالب بحفظها وهي تقريبا متكررة ومعناها واحد.

ويضيف ابن خلدون في الفصل نفسه أن المتعلم يطالب أيضا بتمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية والمصرية وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله[2] وينقد ابن خلدون هذه الطريقة ويرى أنه "ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط، لكان الأمر دون ذلك بكثير وكان التعليم سهلا ومأخذه قريبا[3]، وكذلك الأمر في علم العربية

(1) المقدمة، ص454.

(2) نفسه، ص454.

(3) نفسه، ص454.

من كتاب سيبويه وجميع ما كتب عليه، وطريق البصريين والكوفيين. والبغداديين والأندلسيين من بعدهم وطرق المتقدمين والمتأخرين مثل ابن الحاجب وابن مالك وجميع ما كتب في ذلك وكيف يطالب به المتعلم، وينقضي عمره، دونه ولا يطمع أحد في الغاية منه إلا القليل النادر؟... فالظاهر أن المتعلم ولو قطع عمره في هذا كله، فلا يفي له بتحصيل علم العربية مثلا الذي هو آلة من الآلات ووسيلة، فكيف يكون في المقصود الذي هو الثمرة؟ يتساءل بابن خلدون ليصل سؤاله بالموضوع التالي وهو الفصل الذي عنونه في المقاصد التي ينبغي اعتمادها بالتأليف وإلغاء ما سواها.

يقول: "اعلم أن العلوم البشرية خزانتها النفس الإنسانية بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصول لها ذلك بالتصور للحقائق أولا، ثم بإثبات العوارض الذاتية لها أو نفيها عنها ثانيا؛ إما بغير وسط أو بوسط، حتى يستنتج الفكر بذلك مطالبه التي يفي بإثباتها أو نفيها، فإذا استقرت من ذلك صورة علمية في الضمير فلا بد من بيانها لآخر: إما على وجه التعليم؛ أو على وجه المفاوضة تصقل الأفكار في تصحيحها، وذلك البيان إنما يكون بالعبارة وهي الكلام المركب من الألفاظ النطقية التي خلقها الله في عضو اللسان مركبة من الحروف، وهي كيفيات الأصوات المقطعة بعضلة اللهاة واللسان ليتبين بها ضمائر المتكلمين بعضهم لبعض في مخطباتهم وهذه رتبة أولى في البيان عما في الضمائر، وإن كان معظمها وأشرفها العلوم، فهي شاملة لكل ما يندرج في الضمير من خبر أو إنشاء على العموم.

وبعد هذه المرتبة الأولى من البيان رتبة ثانية يؤدي بها ما في الضمير، لمن توارى أو غاب شخصه وبعده، أو لمن يأتي بعد ولم يعاصره ولا لقيه، وهذا البيان منحصر في الكتابة، وهي رقوم باليد تدل أشكالها وصورها بالتواضع على الألفاظ النطقية حروفا بحروف وكلمات بكلمات، فصار البيان فيها على ما في الضمير بواسطة الكلام المنطقي، فلهذا كانت في الرتبة الثانية واحدا؛ فسمي هذا البيان فيما يدل على ما في الضمائر من العلوم والمعارف فهو أشرفها، وأهل الفنون معتنون بإيداع ما يحصل في ضمائرهم من ذلك في بطون الأوراق بهذه الكتابة، لتعلم الفائدة في حصوله للغائب والمتأخر، وهؤلاء هم المؤلفون.

والتأليف بين العوالم البشرية والأمم الإنسانية كثير، ومنقلة في الأجيال والأعصار وتختلف باختلاف الشرائع والملل والأخبار عن الأمم والدول، وأما العلوم الفلسفية فلا اختلاف فيها لأنها إنما تأتي على نهج واحد، فيما تقتضيه الطبيعة الفكرية، في تصور الموجودات على ما هي عليه، جسمانيتها وروحانييها وفلكيها وعنصريها ومجردها ومادتها، فإن هذه العلوم لا تختلف، إنما يقع الاختلاف في العلوم الشرعية لاختلاف الملل، أو التاريخية لاختلاف خارج الخبر، ثم الكتابة، مختلفة باصطلاحات البشر في رسومها وأشكالها، ويسمى ذلك قلما وخطا[1].

فمنها الخط الحميري، ويسمى المِسْنَدَ، وهو كتاب حمير وأهل اليمن الأقدمين، وهو يخالف عتابة العرب المتأخرين من مصر، ولكل منهما قوانين عليه مستقراة من عبارتهم غير قوانين الآخرين، وربما يغلط في ذلك من لا يعرف ملكات العبارة. ومنها الخط السرياني، وهو كتابة النّبط والكلدانيين وربما يزعم بعض أهل الجهل أنه الخط الطبيعي لقدمه، فأنهم كانوا أقدم الأمم وهذا وهم، مذهب عامي، لأن الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمر بالقدر والمران حتى يصير ملكة راسخة، فيظنها المشاهد طبيعية كما هو رأب كثير من البلداء في اللغة العربية، فيقولون: العرب كانت تعرب بالطبع وتنطق بالطبع، وهذا وهم ومنها الخط العبراني، الذي هو كتابة بني عابر بن ساح من بني إسرائيل وغيرهم. ومنها الخطي اللطيني، خط اللطينيين من الروم، ولهم أيضا لسان مختص بهم، ولكل أمة من الأمم اصطلاح في الكتاب يعزى إليها ويختص بها، مثل الترك والفرَنْج والهنود وغيرهم... وإنما وقعت العناية بالأقلام الثلاثة الأولى، أما السرياني فلقدمه كما ذكرنا، وأما العربي والعبري فلتنزل القرآن والتوراة بهما بلسانهما، وكان هذان الخطان بيانا لمتلوهما، فوقعت العناية بمنظومهما أولا وانبسطت قوانين لاطراد العبارة في تلك اللغة على أسلوبها لتفهم الشرائع التكليفية من ذلك الكلام الرباني، وأما اللطينيُّ فكان الروم وهم أهل ذلك اللسان، بما أخذوا بدين النصرانية، وهو كله من التوراة، كما سبق في أول الكتاب ترجموا التوراة وكتب الأنبياء الإسرائيليين إلى لغتهم، ليقتنصوا منها الأحكام على أسهل الطرق، وصارت عنايتهم بلغتهم وكتابتهم آكد من سواها.

(1) المقدمة، ص455.

وأما الخطوط الأخرى فلم تقع بها عناية، وإنما هي لكل أمة بحسب اصطلاحها، ثم إن الناس حصروا مقاصد التأليف التي ينبغي اعتمادها وإلغاء ما سواها فعدوها سبعة[1].

ما يمكن أن يلاحظ بعد هذه الإطافة لابن خلدون حول كثير من الأمور ربما تعود إلى فقدان المنهج وضرورة البحث عن منهج خاص ببعض العلوم مادامت بعض العلوم وخاصة الفلسفية منها التي تعتمد على منهج واحد لأن موادها التعليمية هي واحدة تقريبا عند كل الأمم.

والمقاصد السبعة والتي ينبغي اعتمادها وإلغاء ما سواها فهي :

1– استنباط العلم بموضوعه وتقسيم أبوابه وفصوله وتتبع مسائله، أو استنباط مسائل ومباحث تعرض للعالم المحقق ويحرص على إيصاله بغيره، لتعم المنفعة به فيودع ذلك بالكتاب في المصحف، لعل المتأخر يظهر على تلك الفائدة، كما وقع في الوصول في الفقه تكلم الشافعي أولا في الأدلة الشرعية اللفظية ولخصها، ثم جاء المنفية فاستنبطوا مسائل القياس واستوعبها، وانتفع بذلك من بعدهم إلى الآن.

2– أن يقف على كلام الأولين وتآليفهم فيجدها مستغلقة على الأفهام ويفتح الله له في فهمها فيحرص على إبانة ذلك لغيره ممن عساه يتسغلق عليه، لتصل الفائدة لمستحقها وهذه طريق البيان لكتب المعقول والمنقول، وهو فصل شريف.

3– أن يعثر المتأخر على غلط أو خطأ في كلام المتقدمين ممن اشتهر فضله وبعد في الإفادة صيته، ويتوثق في ذلك بالبرهان الواضح الذي لا منحل للشكل فيه، فيحرص على إيصال ذلك لمن بعده، إذ قد تعذر محوه ونزعه بانتشار التأليف في الآفاق والإعصار، وشهرة المؤلف ووثوق الناس بمعارفه، فيودع ذلك الكتاب ليقف على بيان ذلك.

4– أن يكون الفن الواحد قد نقصت منه مسائل أو فصول بحسب انقسام موضوعه فيقصد المطلع على ذلك أن يتمم ما نقص من تلك المسائل ليكمل الفن بكمال مسائله وفصوله، ولا يبقى للنقص فيه مجال.

(1) المقدمة، ص455-456.

5– أن يكون مسائل العلم قد وقعت غير مرتبة في أبوابها ولا منتظمة، فيقصد المطلع على ذلك أن يرتبها ويهذبها، ويجعل كل مسألة في بابها، كما وقع في المدونة من رواية سحنون عن ابن القاسم، وفي العتبية من رواية العتب عن أصحاب مالك، فإن مسائل كثيرة من أبواب الفقه منها قد وقعت في غير بابها فهذب ابن أبي زيد المدونة وبقيت العتبية غير مهذبة، فنجد في كل باب مسائل من غيره، واستغنوا بالمدونة وما فعله ابن أبي زيد فيها والبرادعي من بعده.

6– أن تكون مسائل العلم مفرقة في أبوابها من علوم أخرى فيتنبه بعض الفضلاء إلى موضوع ذلك الفن وجميع مسائله، فيفعل ذلك، ويطهر به فن فينظمه في جملة من العلوم التي ينتحلها البشر بأوغارهم، كما وقع في علم البيان، فإن عبد القاهر الجرجاني وأبا ويسن السكاكي وجدا مسائله مستقرية في كتب النحو وقد جمع منها الجاحظ في كتاب البيان والتبيين مسائل كثيرة، تنبه الناس فيها لموضوع ذلك العلم وانفراده عن سائل العلوم، فكتب في ذلك تآليفهم المشهورة وصارت أصولا لفن البيان ولقنها المتأخرون فأربوا فيها على كل متقدم.

7– أن يكون الشيء من التآليف التي هي أمهات للفنون مطولا مسهبا فيقصد بالتأليف تلخيص ذلك، بالاختصار والإيجاز وحذف المتكرر، إن وقع مع الحذر من حذف الضروري لئلا يخل بمقد المؤلف الأول.

فهذه جماع المقاصد التي ينبغي اعتمادها بالتأليف ومراعاتها، وما سوى ذلك ففعل غير محتاج إليه وخطأ عن الجادة التي تعين سلوكها في نظر العقلاء، مثل انتحال ما تقدم لغيره من التآليف أن ينسبه إلى نفسه ببعض تلبيس من تبديل الألفاظ وتقديم المتأخر وعكسه، أو يحذف ما يحتاج إليه في الفن أو يأتي بما لا يحتاج إليه، أو يبدل الصواب بالخطأ، أو يأتي بما لا يأتي بما لا فائدة فيه، فهذا شأن الجهل والقحة.

ولذا قال أرسطو لما عدد هذه المقاصد وانتهى إلى آخر فقال: وما سوى ذلك فضل أو شره، يعني بذلك الجهل والقحة، نعوذ بالله من العمل في ما لا ينبغي للعاقل سلوكه، والله يهدي للتي هي أقوم[1].

(1) المقدمة، ص458.

ومثلما اعتبر ابن خلدون أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل فإنه يذهب في الفصل السادس والثلاثون إلى أن كثرة الاختصارات الموضوعية في العلوم مخلة بالتعليم، يقول : "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، اختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان؛ فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية، والخونجي في المنطق وأمثالهم، وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم كما سيأتي.

ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها لأن ألفاظ المختصرات نجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت ثم بعد ذلك كله فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات، إذ تم على سداده، ولم تعقبه آفة؛ فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة[1].

يمكن الوصول انطلاقا مما شرحه ابن خلدون بالتفصيل إلى أن صاحب المقدمة كان على وعي عميق بالعوامل التي تتكامل وتتظافر في إنجاح عملية التعلم والتي أكدتها نظريات التعلم والدراسات النفسية في هذا المجال: النضج والاستعداد ومن ثم الفهم والاستجابة.

أ- النضج: لا يخفى عن أي مهتم بالعملية التعليمية والتعلمية، أن التعلم يؤدي بالضرورة إلى ظهور مظاهر خاصة من السلوك المكتسب يتميز بها المتعلم في حين أن النضج يظهر طبيعيا عند جميع الأفراد دون تمييز وهو يعود إلى عوامل وراثية خاصة بالفرد في حين يرتبط التعلم والخبرة المكتسبة بظروف البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم، ولكن على الرغم من هذا التفاوت النسبي فإن النضج والتعلم متلازمان، إذ إنهما متفاعلان في تناسق تام بحيث

(1) المقدمة، ص458.

يصعب الفصل بينهما، فالمطلوب، حينئذ من المهتم بعملية التعلم أن يكون على دراية ووعي بمراحل النضج المختلفة لدى المتعلم:

1-ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة.

2-تحديد خصائص نمو شخصية الطفل والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلم.

3-لا يقدم المعلم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا.

4-إن إغفال جانب النضج في عملية التعلم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات والجزات وسيؤثر سلا في الحصيلة المعرفية للمتعلم، "وذلك لأن فيه تحليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد[1].

ب- الاستعداد: يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والاجتماعي والعاطفي وتشكل كل هذه الجوانب أرضية الاستعداد في عملية التعلم[2]، فغياب الاستعداد على رأي ابن خلدون هو من سوء التعليم[3].

من هنا فالاستعداد هو أهم عامل نفسي في عملية التعلم ومن دونه تغيب الغاية المتوخاة من التعليم.

ج- الفهم : يعد الفهم عند علماء النفس عاملا أساسيا في عملية التعليم ولقد تنبه وبوعي كبير ابن خلدون لذلك ومن ثم راح ينتقد طرق التعليم السائدة آنذاك "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكفلونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها[4]، إن اكتساب المفاهيم لا بد أن يراعى فيه أساليب

(1) المقدمة، ص488.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص53.

(3) المقدمة، ص456.

(4) المقدسمة، ص458.

بيداغوجية مؤسسة، ومن العيوب البيداغوجية دفع الطفل المتعلم إلى حفظ واستظهار لائحة مفتوحة من الكلمات دون أن يفهم دلالتها، وقبل أن يستعد لفهما وحسب ابن خلدون وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه[1]، إن المعرفة التي يتلقاها المتعلم في درس من الدروس يجب أن تراعي الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه.

يقول ابن خلدون ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتصبا، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق ذلك، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم[2].

د- التكرار: كما هو معروف في عوامل نجاح عملية التعليم أنها تقوم على التكرار وهو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تحول عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولا بد من أن يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة... التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وإذا اقتصر على التكرار قصرت الملكة لقلته

(1) المقدمة، ص458.

(2) المقدمة، ص458-459.

كشأن هذه الموضوعات[1]... فلاحظ الوعي العميق بأهمية التكرار ولكن دون إغفال العوامل الأخرى المساعدة.

ويبرز ابن خلدون ما للتكرار من أهمية أكبر حين يتعلق الأمر باكتساب الملكة اللغوية.

إن أدنى تأمل في ما ذهب إليه ابن خلدون يهدى إلى أن الرجل كان على دراية كبيرة ووعي عميق بكل الحيثيات النفسية والبيداغوجية أو عوامل التعلم كما هو معروف في نظريات التعلم الحديثة، وكان ابن خلدون لا يترك مسألة إلا ووقف عندها نقدا، ولكن برؤية علمية تشرح الواقع وتجتهد في إعطاء البديل.

"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال. ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يريد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إل الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الترب إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هناك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتوجد ملكته، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، هذا هو وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك، بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه[2].

إن التدرج أمر ضروري في عملية التعليم إذ به يرتقي المتعلم في اكتساب المهارات المستهدفة والتي عبر عنها ابن خلدون بالملكة، هذه الملكة التي قد يعسر حصولها حسب ابن خلدون في بعض الحالات، لذلك ينصح "وكذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينهما، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن ببعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها. ومن المذاهب الجميلة والطرق

(1) المقدمة، ص458.

(2) المقدمة، ص458.

الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا؛ فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منها، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستعلقان معا ويستصعبان ويعود منها بالخيبة[1]، وربما هذا يعنينا نحن أكثر ما يعني جيل ابن خلدون ومن عاصره لأنهم استطاعوا أن يلموا بمعارف وعلوم شتى، وكأن ابن خلدون يستشرف واقع الأمة بعد قرون، حيث لا ملكة ولا مهارة ولا هم إلى العلم يسعون. وصدق أمير المؤمنين علي كرم الله وجهه حين قال: قيمة كل امرئ فيما يحسن.

المبحث الثاني:
الممارسة اللغوية احتذاء واستعمال

ملكة اللغة مكتسب تحول إلى كيان ترتسم منوالا في المخيال بالتعلم، إنها فعل تربوي تحصل تدريجيا بكثرة الحفظ والمعاودة والممارسة لكلام العرب، حتى يصبح كأنه جبلة أو طبع في الناطق بها، والحال أنها سيرورة من التعلم وتكرار الفعل، حتى يترسخ منوال اللغة فيصير "بنية مبنية" يعاد إنتاجها وينسج عليها متى تحققت في الفرد الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد[2]. ولقد مر معنا قول ابن خلدون على مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده ثم إجادة الملكة من بعدهما. فالملكة لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، وبمعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة[3]، فالممارسة إذن هي التي تعمل على ترسيخ وتعميق الملكة، كيف يمكن للممارسة أن تسعف وتسهم في اكتساب اللغة؟

(1) المقدمة، ص458.

(2) محسن بوعزيزي، اللغة وروابط الهيمنة عند ابن خلدون، سلسلة كتب المستقبل العربي، ص151.

(3) المقدمة، ص477.

العربي

إن أول الطرق للاكتساب هو السمع وقد أثار إلى ذلك صاحب المقدمة حين اعتبره أبا الملكات اللسانية بقوله "والسمع أبو الملكات اللسانية ومفهوم السمع عند ابن خلدون هو حتما لمحيط اللغوي الذي يتم فيه الاتصال بغرض تحقيق التواصل والتفاهم والتكامل ويوضحه ابن خلون حين يقول "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة.

ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل تعلمها العجم والأطفال[1]، وينقل لنا التراث العربي نماذج يطول سردها في هذا المجال من ذلك ما جاء عن أحرف الزيادة، قال الرضي سأل تلميذا شيخه عن حروف الزيادة[2]، فقال سألتمونيها، فظن أنه لم يجبه إحالة على ما أجابهم به قبل هذا، فقال: ما سألتك إلا هذه النوبة، فقال الشيخ: اليوم تنساه، فقال: والله لا أنساه فقال: قد أجبتك يا أحمق مرتين.

وقيل: إن المبرد سأل المازني عنها، فأنشد المازني: من المقارب

هَوَيْتُ الشمَانَ فشيّبتني وقد كنتُ قِدْمًا ما هَوَيتُ السَّمَانا

فقال: أنا أسألك عن حروف الزيادة وأنت تنشد في الشعر.

فقال: أجبتك مرتين.

---

(1) المقدمة، ص477.

(2) حروف الزيادة عشرة هي: أ، ي، و، ن، م، ت، ح، ل، س، والألف يجمعها هذا البيت من الوافر في ثلاثة مواضيع:

تهوذُ مَسائلي زَمَنًا وتَنْهَى أسَيْلَم حين أسلمني وتَاهَا

ومن الطويل:

سألت الحروف الزائدات عن اسمها فقالت ولم تبخل: أمَانُ وتسهيلُ

وقيل: هم يتساءلون، وما سألت بهون، والتمسن هواي، وسألتم هواني وغير ذلك.

شرح شافية بن الحاجب، رضي الدين الاستراباذي، ج2، ص331.

محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحي الدين عبد المجيد، دار الكتب العلمية، بروت، 1982.

هكذا تغدو الممارسة، ويغدو الكلام عيار كل صناعة وزمام كل عبارة، وهذا صفي الدين الحلي يؤكد قيمة السمع في الممارسة والاحتذاء قصد الاكتساب.

اسمع مخاطبة الجليس ولا تكن

عَجلا بِنُطقِك قبلمَا تتفهمُ

لم تُعَطْ مع أذنيك نطقا واحدا

إلا لتسع ضعف ما تتكلم

فاللسان عنوان الإنسان، يظهر خوافيه ويبرز قدرته العقلية ويكشف ما يدور في النفس مما يصبو إليه وحسن الإجابة إشارة إلى النجابة، ولحصول صنعة الكلام لا بد من كثر الإطلاع على نماذج المنشور والمنظوم والإكثار من حفظه.

إن تدريب اللسان على الكلام يعتبر طبيعة مثل أي تدريب كتدريب اليد تخشنها بالممارسة، والبدن يقوى بالحمل الثقيل فكذلك معرفة الكلام وإجادته ترجع إلى القول فيه: قال رجل لخالد بن صفوان "إنك لتكثر (أي تطيل الكلام) فقال لضربين: أحدهما فيما لا تغني فيه القلة والآخر لتمرين اللسان، فإن حبسه يورث العقلة، وكان خالد دائما يقول لا تكون بليغا حتى تكلم أمتك السوداء في الليلة الظلماء في الحاجة المهمة بما تتكلم له في نادي قومك فإنما اللسان عضو إذا مرنته مرن وإن أهملته خار (نفذ وضعف) كاليد التي تخشنها بالممارسة والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما أشبه[1].

ويورد صاحب البيان والتبيين، أن أساس الاكتساب اللغوي إنما يتم عبر إطلاق جارحة الكلام وعدم حبسها، "وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرنها على الأعمال أصابها من التعقد على حساب ذلك المنع"[2]، فأساليب التعبير تكتسب بالمران والدربة، وتقليد سلوك البلغاء الذي كان كلامهم محط الأنظار، ومنارة يهتدي بها السائرون في طريق التعبير والكلام، وكان العرب يروون صبيانهم الأرجاز ويعملونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب لأن ذلك يفتق اللهاة أي "اللسان" ويفتح الجرم واللسان إذا أكثرت تحركه لان وإذا أقللت تقليبه

(1) المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ج1، ص246.

(2) البيان والتبيين، الجاحظ، ج1، ص154.

وأطلت إسكانه خبأ وغلظ، لذلك فرقة اللسان تستلزم كثرة تقليبه واستعماله، قال ابن المقفع إذا كثر تقليب اللسان رقت جوانبه ولانت عذبته[1].

وهذا ما تؤكده التربية الحديثة التي ترى أن من أهم المهارات اللغوية المحادثة والاستماع، وقد أثبتت الدراسات التي قام بها "Piaget" في اللغة والفكر عند الطفل والدراسات التي قام بها "هنري فالون" أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جدا ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية.

السماع وتكوين المهارات اللغوية:

يعتبر السماع ضروريا لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو تبعا للنظرية المعرفية الطبيعية، المحرض للمعارف اللغوية المنسوجة خلقة في خلايا العضو الذي يسمى "ملكة لغوية" وهو أيضا المحرك لبناء قواعد اللغة المستنبطة حسب الطريقة التربوية التنشيطية المؤسسة على النظرية المعرفية الطبيعية.

والسماع في النظرية المعرفية الكسبية من أسس تحصيل المعرفة، لأن من فقد حاسة في إطار هذه النظرية فقد فَقد علما، وهو أحد الركنين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستمدة من النظرية المعرفية الكسبية[2].

لقد ارتبط معنى السماع في ميدان اللغة بجارحة الأذن خاصة وبالصور الصوتية المتأدية إلى هذه الحاسة دون غيرها من سائر الحواس. وللسماع بالمعنى الثاني دور مركزي أولا في تنمية حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلافية التي تميز كل نطيقة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في أية لغة، وثانيا في بناء أو إعادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض أعضائه على التحرك مجتمعة في كل مرة داخل حجرات الرنين من أجل تشكيل أحياز فيها يتقطع الصوت المرسل من المزمار غفلا فتتولد النطائق المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.

(1) المبرد، الكامل في للغة والأدب، ج1، ص246.

(2) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص254.

اتضح أن تنمية حاسة السمع و ترويض جهاز النطق متعلقان أشد التعلق بإجادة "القول ولا يوجد قول الناطق بلغة إلا بإشباع كل نطقية بحيث تصدر فمن فيه مستوفية للقيم الصوتية الخلافية ولعل أحسن من تجيد القول فيحقق النطائق، هم قراء القرآن الكريم بالدرجة الأولى، ومن جاراهم من رواة الشعر، والخطباء ولهذا كان تعليم القرآن الكريم أول ما يبدأ في تحصيله لما له من كبير الأثر كما مر معنا في المباحث السابقة. وأكد صاحب النشر في القراءات العشر عند وقوفه عند معنى التحقيق "أنه المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه، من غير زيادة ولا نقصان منه... وهو عندهم عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع المد، وتحقيق الهمزة وإتمام الحركات، واعتماد الأظهار والتشديدات، وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف، وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسل واليسر والتؤدة... فالتحقيق يكون لرياضة الألسن، وتقويم الألفاظ بغاية الترتيل أي التمهل في القراءة والتلبث والتفهم من غيره عجلة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه"[1]. ونلاحظ كيف أن كلمة التحقيق تأخذ مفهوم التمهر مادامت المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم[2].

وأكد صاحب النشر في القراءات العشر إن كلام الله تعالى يقرأ بالتحقيق وبالحدر وبالتدوير الذي هو التوسط بين الحالتين مرتلا مجودا بلحون العرب وأصواتها وتحسين اللفظ والصوت بحسب الاستطاعة.

أما التحقيق، فهو مصدر من حققت الشيء تحقيقا إذا بلغت يقينه ومعناه المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه من غير زيادة فيه ولا نقصان منه، فهو بلوغ حقيقة الشيء والوقوف على كنهه والوصول إلى نهاية شأنه وهو عندهم عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع المد وتحقيق الهمزة، وإتمام الحركات، واعتماد الإظهار والتشديدات وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف، وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسل واليسر والتؤدة وملاحظة الجائز من الوقوف ولا يكون غالبا معه قصر ولا اختلاس ولا إسكان محرك ولا إدغامه، فالتحقيق يكون لرياضة الألسن وتقويم الألفاظ وإقامة القراءة بغاية الترتيل، وهو الذي

(1) للتوسع، أنظر مبحث كيف يقرأ القرآن، النشر في القراءات العشر.

(2) محمود السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، ص83.

يستحسن ويستحب الأخذ به على المتعلمين من غير أن يتجاوز فيه حد الإفراط من تحريك السواكن وتوليد الحروف من الحركات وتكرير الراءات وتطنين النونات بالمبالغة في الغنات[1] ويأخذ مفهوم التحقيق هنا مفهوم التمهر، مادامت المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم[2].

وتعد فترة الاستماع لدى الطفل فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية لذا وجب الوقوف على ضرورة تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

يرى الأوراغي أن اللغات البشرية تشترك في نطائق كثيرة كالشفوية والأسنانية واللثوية والأنفية ونحو ها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء الفص الصوتي، وتفترق بأخرى كاختصاص العربية بالنطائق الحلقية، (د/هـ/ع/ح) والنطائق الطبقية (/ص/ض/ط/ظ) وقد تنضم إليها نطقية (/ق/). وهكذا يزيد أو ينقص عدد النطائق المستعضي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية.

ويحذر الأوراغي "وأول ما ينبغي التحذير منه هو استعمال اللغة الواصفة لمخارج الحروف وصفاتها، وقد برهنا في مواضع كثيرة على أن لغة اللسانيين الواصفة لقواعد اللغة أو لنطائقها لا تفيد شيئا كبيرا في اكتساب تلك اللغة[3]، وقد تنبه الفكر العربي اللغوي القديم إلى هذا الأمر من خلال ما ذهب إليه الزجاجي إلى ذلك حين صنف واحدا من العلل النحوية الثلاثة يفيد في اكتساب اللغة، وهو الصف الذي سماه بالعلل التعليمية وبينه بقوله "فأما التعليمية فهي التي يتوصل بها إلى تعلم كلام العرب، لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كل كلامها مخالفا، وإنما سمعنا بعضه وقسنا عليه نظيره، مثال ذلك أنا لما سمعنا قام زيد فهو قائم، وركب هو راكب، عرفنا اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو آكل، وما أشبه ذلك، كما أورده في الإيضاح في علل النحو والذي سنفصل فيه في المباحث القادمة حول تعليم قواعد اللغة في التراث العربي، وثبت بالتجربة أن الخطابة أبعد الأساليب تحقيقا للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوك يترسخ بالقول وحده، وإلا كفى الواحد منا أن يحفظ الألفية

(1) النشر في القراءات العشر، المكتبة الشاملة للتوسع، أنظر مبحث كيف يقرأ القرآن، ج1، ص231.

(2) محمود السيد، اللغة اكتسابها وتدريسها، ص83.

(3) الأوراغي، مرجع سابق، ص237.

واللامية لكي يصير ناطق بالعربية بليغا، ولن يكون أفصح من نطق بالضاد ولو حفظ بوعي قلب العبارة الواصفة لمخرج هذه النطقية "من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت لكلفتها من الجانب الأيمن وإن شئت من الجانب الأيسر" ولن يكتسب جهاز التلفظ القدرة على إصدار /ض/ ولو عرف صاحبه فضلا عن مخرج /ض/ الموصوف باقتضاب أو توسع، أن له صفات التفخيم والرخاوة والأطباق والجهر والاستطالة والاستعلاء وهلم جرا، وبعبارة أخرى يتعين على المعلم أن يقول ما يريد من المتعلمين أن يقولوا وعلى الوجه الذي يريد.

إذن لا تصف وتطلب تحقيق الوصف وإنما قل واطلب النسج على المنوال، فإذا استهدف الدرس، من بين ما استهدف تنمية حاسة السمع على التقاط القيم الصوتية الخلافية لنطقية /ع/ أو غيرها من الحلقيات، وترويض ما في حجرة الحلق من أعضاء التصويت. وإذا علمنا أيضا ألا سبيل لاكتساب الأساس الصوتي لأية لغة سوى التلقي المباشر أو السماع والتجربة وجب على المربي أن يبرمج للتنشئة كل النطائق المستعملة في لغة كالعربية لأن فرع الاستنباط لا يفيد البتة في اكتساب هذا الفصى، كما يجب أن تستجيب البرمجة لقيود تربوية وشروط نسقية يذكر منها الأوراغي ما يلي:

تبعا لوتيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل تعني التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم النظامي لأنه في هذا السن المبكر لا يزال جهاز التصويت البشري طري الأعضاء قابلا للصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرئتين منه.

أن يرتكز تعليم النطائق النمطية للغة المعينة على الجمع بين المشافهة والوصف، إذ تبين أن الوصف وحده غير نافع في تعليم الأساس الصوتي للغات، وإنما يفضل سمعها من المدرس مشافهة وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة بالشروط النسقية التالية:

تعليم نطائق اللغة منتظمة في مجموعات بواسطة وظيفة التغاير الدلالي وعلاقتي المخالفة والمجانسة نطقا في درس التهجية أشو رسما في درس في درس الكتابة. ففي درس التهجية نربط بعلاقة المخالفة والمجانسة نطق في درس التهجية أو رسما في درس الكتابة، ففي درس التهجية

نربط بعلاقة المخالفة (≠) الصوتيات النووية، وهو جرس بسيط يتعلق ببنية حيز معين ويقوم بدور التمييز الخارجي، كصويت النفث الناتج عن وضع أسلة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غير صويت الصغير المتولد عن إلصاق القواطع السفلى بالعليا، ثم نربط بعلاقة المجانسة نطائق يسري في جميعها نفس الصويت النووي فتجانست من جهته، لكنها تغايرت بصويتات هامشية كالجهز، والشدة والتفخيم ومقابلاتها الهمس والرخاوة والترقيق ويكون لها جميعا دور التمييز الداخلي. وبتينكم العلاقتين تحصل كل نطيقة أو تصويتة في العربية وفي أية لغة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة التغاير الدلالي، وتكون تلك القيمة الصوتية مركبة مما يلي:

1– صويت نووي، يمثل أولا جهة خلافية بين مجموعات النطائق، كمجموعتي الصفير والنفث في المثال الآتي، به تناط وظيفة التعاير الدلالي، ويمثل ثانيا جهة وفاقية بين نطائق تنتمي إلى مجموعة واحدة، كمجموعة النفث أو الصفير من نفس المثال.

2– صويتات هامشية: تمثل جهة خلافية ين نطائق تنتمي إلى نفس المجموعة بأحدها لا بالصويت النووي تعلق وظيفة التغاير الدلالي، كما يظهر من "المفردات المتشاكلة" في الأمثلة الآتية ويحصر الاوراغي كل ما أشار إليه سابقا حول شرط النسقية في درس السمع على النحول التالي:

أ– صفير + ترقيق + جهر□ /ز/□ زَيْفٌ

صفير + ترقيق + همس □/س/□ سَيْفٌ

صفير + تفخيم + همس □/ص/□ صَيْفٌ

ب– نفث + ترقيق + همس□ /ث/□ ثليلٌ

نفث + ترقيق + جهر□ /ذ/□ ذليلٌ

نفث + تفخيم + همس□ /ظ/□ ظليلٌ

تبين أن شرط النسقية في درس السماع يتحقق من خلال ثنائيات من المفردات المتشاكلة، وهي عبارة عن مداخل معجمية، مقولتها واحدة واحدة ومعناها مختلف، وجناسها القولي أو الصوتي ناقص، يتعاقب علىنفس الموضع منها إما "نطائق متجانسة" وهي التي يسري

في جميعها صويت نووي واحد + أ وإما نطائق متشابهة وهي التي تقاربت أجراسها لانتماء أحيازها إلى نفس المنطقة من جهاز التصويت، كالحلقيات (ب) واللهويات (ج) ونحوهما اللثويات والشفويات وهلم جرا.

أ- ذِم الفعل ثم صاحبه تِدارسوا قليلا وتِضارسوا طويلا

رجل ظِريف دمعه ذِريف صاد في الصيف وساد بالسيف

ب- أرض ليس لها عرض حرق حطبا وهرق ماء

حشرات تعوم بالعشرات تحوم هام بها وحام حولها

ج- قلٍ المال وكلٍّ البصر خاتم القول كاثم السّر

لعله اتضح شرط النسقية في درس السماع وبان دوره في تربية حاسة السمع على إدراك الصويت الفارق في كل تصويتة، وقد أنيطت بها وظيفة التغاير الدلالي بين المفردات المتشاكلة وثانيا في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاء بعينها من أجل تشكيل أحياز محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكون المتعلم قد اكتسب القدرة على إصدار التصويتات النمطية الموظفة. فالهدف المروم والمبتغى من إعداد مواد السمع أن يفضي تدريسها إلى اكتساب التعلم قدرة تمنعها أن يصدق عليه المثل العربي "أساء سمعا فأساء إجابة"[1] فالسمع هو فعلا هو أبو الملكات ولا يمكن أن نتحدث عن مهارات لغوية أخرى دون الانطلاقة من ترويض السمع، والدقة في المحادثة تكتسب الاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، وحول حسن الاستماع قال صاحب الأدب الصغير والأدب الكبير تعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الكلام[2].

مهارة المحادثة والتعبير:

التعبير والمحادثة تأكد مما سبق أن المهارات اللغوية لا يمكن أن تكون إلا نتيجة الإعادة المتكررة، وأن المعرفة لا تكون وحدها المهارة وأن السيولة النطقية وممارسة اللغة لا يمكن للمرء أن يصل إليها إلا إذا اكتسب مهارات أخرى تكون مركزية من جهة وتكميلية من جهة أخرى،

(1) الأوراغي، مرجع سابق، ص180.

(2) الأوراغي، مرجع سابق، ج1، ص27.

وهو شأن مهارة السمع الذي يخدم مهارة المحادثة والتعبير، وفي اكتساب هذه المهارة تبرز أهمية الوسط العائلي المدرسة الأولى في تعلم التعبير واكتسابه.

بل أن للوسط العائلي الأثر الأكبر في سرعة هذا الاكتساب، إذ أن أطفال الوسط العائلي والاجتماعي ذوي العلاقة التواصلية الجيدة يكتسبون الكلام أسرع وأفضل من غيرهم، ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك لأنها جزء من الوسط الاجتماعي، فدور المعلم مهم في النهوض باللغة والارتقاء بها، وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في إطلاق لسان الطفل بمحاورته والتحدث إليه بهدف إكسابه ما يمكن أن يكتسب لغويا، فإن دور المدرسة هو ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال، ولا يتفتح تعبير الطفل ويتعزز إلا إذا أحس الطفل بحريته، إذ غالبا ما يعمد المدرسون إلى محاصرة التعبير الشفهي للطفل ويكرهونه على أن يتقيد بما ورد في الدرس، فلا يشعر بالحرية ومن ثمة ينعقد لسانه، لذلك أكد المربي الفرنسي " Frank marchand" أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة.

1- لا بد أن يتكلم المتعلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم، ويعبر في حرية كاملة عن فكره وخبراته.

2- ينبغي للمتعلم أن يتكلم على الوجه الأفضل

ويمكن للمدرس أن يسجل مواقف المحادثة التي تدور بين المعلمين وأن يستمعوا إليها ثم يشير إلى الأخطاء التي وردت، ومن ثم تعاد المحادثة مسجلة من جديد ليقارن المتعلم بين الأخطاء التي أشار إليها المدرس وكلامه ليرى ما إذا كانت ثمة أخطاء فيتشكل له الوعي بهذه الأخطاء ويعمل على تجنبها.

ويمكن للمدرس أن يقوم بإجراء تمرينات بنيوية، ذلك أن تعليم اللغة كما أثبت معطيات علوم اللسان الحديثة ومعطيات التربية لا يتم من خلال مفرداتها، وإنما من خلال تراكيبها وأنماطها اللغوية، إذ بعد الإصغاء إلى تعبيرات التلاميذ ينتقل المدرس من خطأ مرتكب فيوجه التمرينات البنيوية لتلافي ذلك الخطأ ويقصد بالتمارين البنيوية "exercices structuraux". والهدف منها هو اكتساب الآليات اللغوية الأساسية، وقد جاء في تعريف هذه التمارين البنيوية

بأنها تمارين تسعى وتهدف إلى تكوين عادات تركيبية من أجل تحسين الفهم والتعبير الشفوي وتبدأ من البسيط وترتقي إلى المعقد، وتصل مدة هذه التمارين من 3 إلى 8 دقائق[1].

وفي المراحل المتقدمة يمكن أن تتنوع الأساليب ويرقى مستوى الناشئة كأن يعرض فيما يتعلق بمشكلة اجتماعية ويكون محورا للمناقشة والتعقيب وفي كل الأحوال يتحدث المتعلم ويعبر بكل حرية وتدفق، والتمرين "البنيوي" يشمل أو يغطي كل التمارين المعالجة للتراكيب اللسانية مهما كانت سواء صوتية أو صرفية أو تركيبية أو إفرادية[2].

كما أن المتعلم يمكن أن يستمع إلى حديثه المسجل، ويقارن بين الأخطاء التي أشار إليها المدرس بعد المناقشة وما ورد في حديثه من أخطاء، فإذا لم يرتكب خطأ أحس بالثقة والنجاح مما يشكل لديه حافزا ودافعا إلى مزيد من النجاح، كما أن إجابته عن التمرينات البنيوية في ظلال المحادثة بصورة صحيحة بعد التثبت منها تعزز اداءه وتعين على اكتساب مهارات المحادثة لديه.

وتشمل مهارات المحادثة أيضا اكتساب آدابها متمثلة في:

1- سيادة النظام والبعد عن الفوضى في التعقب
2- المجاملة واحترام الآراء
3- عدم المقاطعة في أثناء الحديث، إذ لا لمن يود المناقشة أن يفسح المجال لزميله حتى ينتهي من إبداء وجهة نظره.
4- عدم احتكار فرد واحد في الكلام، حتى لا يفوت فرصة الكلام لزملائه.
5- وجوب إشراك سائر المجموعة في المحادثة بالاستماع أو بالتعقيب أو المناقشة[3].

وعلى العموم فإن للتمارين البنيوية حالات عديدة أحصاها وليام ماكي "W.Mackey" بإحدى عشرة نوعا وهي:

1-الزيادة، 2-الإدخال، 3-التبديل، 4-الإدماج أو التوحيد، 5-التحويل، 6-تمارين ملء الفراغ، 7-التحويل، 8-التبديل، 9- الرد، 10-الإدغام، 11-إعادة التركيب".

(1)

(2)

(3) محمود السيد، اللغة اكتسابا وتدريسا، ص91.

العربي

كما شرح مع الأمثلة كل نوع على حدة، لكننا نحن سوف نحرص على نقل المضمون نقلا أمينا، ونحاول أن نعطي الأمثلة على ذلك من العربية قدر الإمكان، عوضا عن الأمثلة المأخوذة من الإنجليزية –التي وضعها ويليام ماكي "W.Mackey"–.

1– الزيادة:

م.ك.م[1] : جاء علي

ت[2] : جاء علي

م.ك.م: من الدار

ت: جاء علي من الدار

م.ك.م: مسرعا

ت: جاء علي من الدار مسرعا

م.ك.م: ذهب الوالد إلى السوق

ت: ذهب الوالد إلى السوق

م.ك.م: في الصباح الباكر

ت: ذهب الوالد إلى السوق في الصباح الباكر

2– الإدخال:

م.ك.م: أنا أذهب غدا. لن

ت: أنا لن أذهب غدا

3– التبديل أو الاستبدال المتعدد المواضع:

م.ك.م: في المدرسة أقسام (مكاتب)

ت: في المدرس مكاتب

م.ك.م: أنا ذهبت إلى الدكان (هو)

ت: هو ذهب إلى الدكان

(1) م: المسجل، ك: الكتاب المدرسي، م: المعلم.

(2) ت: التلميذ

العربي

4- الإدماج أو التوحيد:

م.ك.م: قابلت هذا الرجل، إنه يدرس هنا

ت: قابلت هذا الرجل الذي يدرس هنا

5- التحويل: من الإثبات إلى النفي:

م.ك.م: (حوّل إلى النفي) كان في السوق

ت: لم يكن في السوق

6- تمارين ملء الفراغ:

م.ك.م: لا علم ولا....

ت: لا علم ولا خلق

7- التحويل: من المضارع إلى الماضي بقرينة

م.ك.م: أذهب إلى السوق (أمس)

ت: ذهبت إلى السوق أمس

8- التبديل أو الاستبدال:

م.ك.م: (أطلب) أحب عصير البرتقال

ت: أعطيني عصير البرتقال

9- الردّ:

م.ك.م: (فوجئت) علي تزوج

ت: مستحيل

10- الإدغام أو الاختصار:

م.ك.م: أملك المفاتيح

ت: أملكهم

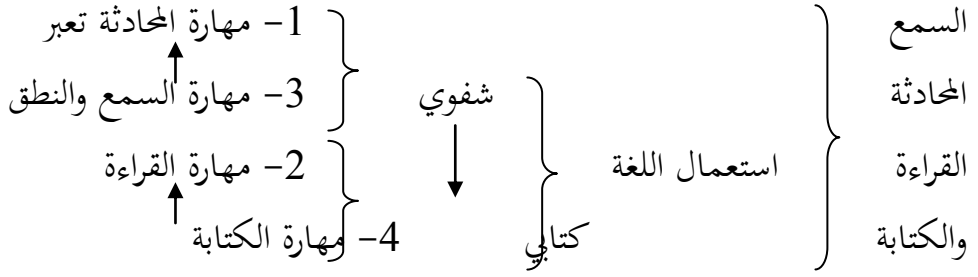
11- إعادة التركيب:

م.ك.م: قل له بأنك موافق

ت: إني موافق[1].

بهذا يصبح الهدف من هذه التمارين النبوية السعي إلى تكوين عادات تركيبية من جل تحسين الفهم والتعبير الشفوي.

إن اكتساب اللغة وتعلمها بفصد التواصل الشفوي والكتابي يمر من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربعة، وهي :



إن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل الاهتمام بالأداء المكتوب؛ إذ إن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وما يجب ذكره ههنا هو أن الكفاية اللغوية تتبدى في مهارتين:

إحداهما: مهارة شفوية تعول أساسا على الأداء المنطوق.

والأخرى: مهارة كتابية تعول على العادات الكتابية للغة.

ولذلك فإن فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق معنى ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وهناك مبدأ عام يصب في مبدأ شمولية الأداء الفعلي للكلام؛ إذ إن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

(1) ، ص362-367.

وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم- المستمع، فمن الناحية الفزيولوجية مثلا فإن حاسة السمع وحاسة النطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية-بصرية وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتغريز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام، ومن ثمة يتبدي بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي[1].

إن الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتياطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، يتمايز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا؛ لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية، وهذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تتحقق من خلال المقارنة بين اللغتين، وذلك بالفعل ما سيراعيه الأستاذ أثناء تحضيره للدرس لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقرانة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة على كل المستويات (المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي) وهي المستويات التي تكون المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة[2].

ولقد تنبه ابن خلدون إلى هذه الفكرة "وكان متيقظا إلى أهمية مرحلة الطفولة في ترسخ الملكة، فما يكتسبه الطفل خلال سنوات تعليمه الأولى: "أشد رسوخا وهو الأصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه. وربما قصد ابن خلدون من "السابق الأول" مما يتلقاه الطفل الذي هو كالقاعدة

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص136.

(2) أحمد جساني، نفس المرجع، ص 133.

والأساس للملكة، وفي الملكة طبقات تتراتب بلاغتها، فترتقي أو تنزل بحسب جودة المحفوظ وبلاغته، وبمدى قربه أو بعده من اللسان المضري[1].

وعلى قدر جودة المسموع المحفوظ تكون جودة الاستعمال، وقال بعضهم: كنت عند بعض العلماء فكنت أكتب عنه بعضا وأدع بعضا فقال لي: أكتب كل ما تسمع، فإن أحسن ما تسمع خير من مكانه أبيض.

وجاء:

إذا لم تكن حافظا واعيا ∴ فجمعك للكتب لا ينفع[2]

وقالوا:

أطلب ولا تضجر من مطلب ∴ فآفة الطالب أن يضجرا

أما ترى الماء بتكـراره ∴ في الصخرة الصماء قد أثرا

فالتكرار هو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لا بد من أن يكون التكرار هادفا –وموجها– وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة، ولا بد من أن يرتكز التكرار، من حيث كونه إجراء خارجيا للعملية التعليمية، على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم، كالميول والرغبات والدوافع، بحيث لا يصبح التكرار عملية منفصلة في العوامل الأخرى المساعدة، وأصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ بنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم، وهذه العادات اللسانية تكتسب كما مر معنا عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة؛ لأن أنظمة العلامات اللسانية هي صور مختلفة لعادات تأخذ دلالتها في رحاب ثقافات معينة، والعادات بعامة، والعادات اللسانية بخاصة لا تكتسب

(1) أنظر المقدمة.

(2) الجاحظ، الحيوان، ج1، ص19.

إلا بالتكرار، ومن ههنا نصل إلى نتيجة منطقية، وهي أن التكرار عامل ضروري في العملية التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات الخاصة، وهذا ما أكده علماؤنا كما تبين مما سبق[1].

وقال بعضهم: كنت عند بعض العلماء فكنت أكتب عنه بعضا وأدع بعضا، فقال لي: أكتب كل ما تسمع، فإن أخس ما تسمع خير من مكانه أبيض.

وقال الخليل بن أحمد: تكثر من العلم لتعرف، وتقلل منه لتحفظ

وقال أبو إسحاق: القليل والكثير للكتب، والقليل وحده للصدور.

وأنشد قول بن يسير:

أما لو أعي كل ما أسمع ∴ وأحفظ من ذاك ما أجمع
ولم أستفد غير ما قد جمعت ∴ لقليل هو العالم المصقع
ولكن نفسي إلى كل نوع ∴ من العلم تسمعه تنزع
فلا أنا أحفظ ما قد جمعت ∴ ولا أنا من جمعه أشبع
أحضر بالعين في مجلسي ∴ وعلمي في الكتب مستودع
فمن يكن في علمه هكذا ∴ يكن دهره القهقري يرجع
إذا لم تكن حافظا واعيا ∴ فجمعك للكتب لا ينفع

شغلت قضية النحو العربي العلماء والمربين والمدرسين والمتعلمين قديما وحديثا، فمع أن درس النحو العربي مأخوذ بكل الجد الواجب، فإن أثره في ألسنة المتعلمين، وربما المعلمين أيضا، قليل التأثير، إذ نجد المتعلم للنحو بعد سنوات طويلة من هذا التعليم لا يعتدل لسانه ولا يستقيم بيانه، وهذا الأمر يثير الغيظ والأسف لدى المربين والمعلمين خاصة، لشدة ما عانوه من مشقة، وقلة جدى ما حصلوه من نتائج ومهما يكن فمعلم العربية مطالب بأن يحمل العربية هما وحبا، وأن تجعلها عنوان الانتماء الحضاري، وعلى مستوى المنهج التعليمي.

(1) الجاحظ، الحيوان، ج1، ص19.

المبحث الثالث:

طرق اكتساب القواعد ودورها في تعليم اللغة

إن معلم العربية محتاج إلى التزود بمعرفتين؛

1) معرفة لغوية يمتلكها بمزاولة الفعل اللغوي حتى تحصل فيه قدرة على التعبير السليم بالعربية وإفهام مخاطبيه بالطريقة التي يفهم بها ما يتلقاه عنهم شفويا أو كتابيا.

2) معرفة لسانية تحصل له بمطالعة كتب النحاة الذين وصفوا اللغة العربية وصاغوا قواعدها صياغة ما، وإذا كانت المعرفة اللغوية واحدة فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعدد بتعدد النحاة.

والثابت المؤكد أن ما اقترحه نحاة جدد من وصف للعربية يختلف تمام الاختلاف عن مقترحات النحاة القدماء، إذ يكفي تطارح مفهوم العامل لنجده مائة عامل في نحو سيبويه، في حين لا يتجاوز عاملين في نحو العربية التوليفي[1].

وما يهمنا في هذا المقام أن نشير إلى تعدد الآراء وتضاربها في طرق اكتساب القواعد من ذلك من يدعو إلى تعليم القواعد في البداية واتخاذها غاية للحصول على ملكة اللغة وفريق يدعوا إلى الممارسة للنصوص وليست بالقواعد في حد ذاتها. وفريق يدعو إلى تعليم الأساسي والضروري منها باتخاذها وسيلة للحصول على الملكة اللغوية.

ونحن نقرأ ونتابع سيرورة وضرورة تعليم القواعد نجد أن كل الآراء السابقة الذكر كانت محل نقاش وحوار وكلها كانت موجودة ولها من يدافع عنها، ويكفي أن نقف مع إبراهيم مذكور – الرئيس السابق لمجمع اللغة العربية بالقاهرة- "ملكة اللغة تكتسب بالحفظ والسماع، أكثر مما تكتسب بالضابط والقاعدة وهذا يعني أن المعول عليه في المقام الأول هو الحفظ والسماع وبعد ذلك يأتي دور القواعد[2].

(1) الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص247.

(2) أنظر علاء إسماعيل الحمزاوي، موقف شوقي صنف من النحو العربي.

وعن دور القواعد فهي وإن كانت واحدة من علوم اللسان الأربعة وهو الأهم والمقدم عليها إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة[1]. إن من يتعلم اللغة ليس بالضروري أن يلم بكل قواعد اللغة شاذها ومطردها.

والنحو العربي قد مر بعده محولات للإصلاح من منهجه بغية تيسيره واستيعابه من قبل الناشئة والدارسين وهذه المحاولات كثيرة ومتعددة ومنذ أمد بعيد، وهذا خلف الأحمر (180هـ) يثير القضية بقوله: "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأعفلوا ما يحتاج إليه المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية والمأخذ الذي يخف على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله وتحيط به فهمه فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق ولم أدع فيها أصلا ولا أداة إلا أمليتها فيها من قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة أن ألفها[2]، وللغرض ذاته يذهب الجاحظ في فصل رياضة الصبي من الرسائل فيقول: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أشنده وشيء إن وصفه —وما زاد ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق والتعبير البارع وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبر لمصالح العباد والبلاد والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرحى وممن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يضطر إليه في شيء [3]. نلاحظ أن الجاحظ يميز بين النحو بصفته وسيلة لتعلم اللغة وتجنب فاحش القول والنحو حين يصبح وسيلة لأغراض أخرى الصبي في غنى عنها.

(1) ابن خلدون، المقدمة.

(2) مقدمة في النحو، ص33-34.

(3) الجاحظ، الرسائل، ج1، ص171.

إن المتتبع لعلمائنا القدامى يقف على جديتهم في تناول القضايا التعليمية فما ذهب إليه الجاحظ يفصله الزجاجي ت 337هـ عندما قسم علل النحو إلى ثلاثة أقسام وأنواع:

النوع الأول تعليمي يتوصل به إلى معرفة كلام العرب، والنوع الثاني قياسي والثالث جدلي ونظري "وعلل النحو... على ثلاثة أضرب علل تعليمية وعلل قياسية وعلل جدلية نظرية، ويشير الزجاجي إلى هذا التقسيم للنحو في موضع آخر، وهو أن هناك قواعد خاصة بالمبتدئين نجدها عند البصريين الذين أفاضوا وتوسعوا في النحو: "وتقريبه أي كتاب الجمل" على المتعلم وذلك بالاكتفاء بالعلل التعليمية، فهو يقول مثلا في باب التثنية والجمع "رفع الاثنين من الأسماء بالألف مثل قولك رجلان وعلامان ونصبهما وخفضهما بالياء مثل قولك الزيدين والعمرين ورفع الجمع بالواو مثل قولك الزيدون والعمرون[1].

وهذه القاعدة أكدها صاحب البيان والتبيين ليس يضر من أحسن باب الفاعل والمفعول به وباب الإضافة أن يكون جاهلا بسائر أبواب النحو[2].

وعبد القاهر الجرجاني يصرح هو الآخر بوجود نوعين من القواعد، نوع عملي مبتدئ وآخر نظري في رده على الذين يعتبرون التوسع والزيادة في النحو نوعا من التكلف والتعسف: "وأما النحو فظننته ضربا من التكلف وبابا من التعسف وشيئا لا يستند إلى أصل ولا يعتمد فيه على عقل وأن مازاد منه على معرفة الرفع والنصب وما يتصل بذلك مما تجده في المبادئ فهو فضل لا يجدي نفعا ولا تحصل منه على فائدة[3].

على المسار نفسه سيسر أبو حيان التوحيدي الذي يرى بأن هناك مقدارا معينا من النحو خاص بالحصول على ملكة اللغة، أما الباقي فلا يلزم معرفته[4].

وهذا ابن حزم (880-1063م): "يقترب من رأي الجاحظ الذي مر معنا "... وأما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة فيها بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعة دون الأوجب والأهم، وإنما هي تكاذيب فما وجه الشغل بما هذه صفته؟ وأما الغرض من هذا العلم فهي

(1) الإيضاح في علل النحو، ص64 والجمل، ص90.

(2) البيان والتبيين، ج3، ص204.

(3) دلائل الإعجاز، ص6.

(4) الإمتاع والمؤانية، ج1، ص106، 167.

المخاطبة وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط فمن يزيد في هذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن إلا أن الاشتغال بغير هذا أولى وأفضل لأنه لا منفعة للتزيد على المقدار الذي ذكرنا إلا لمن أراد أن يجعله معاشا فهذا وجه فاضل لأنه باب من العلم على كل حال[1].

وجاء في سر الفصاحة، ويحتاج في علم النحو إلى معرفة أعراب ما يقع له في التأليف حتى لا يذكر لفظة إلا موضوعة حيث وضعتها العرب من إعراب أو بناء على حسب ما وردت عنهم، وليس لأحد أن يظن أن هذا هو معرفة النحو كله والاشتمال على جميع علمه لأن الكثير من النحو علم تقدير مسائل لا تقع اتفاقا في النظم ولا في النثر، وكذلك التصرف من علم النحو لا يكاد مؤلف الكلام يحتاج إلا إلى الشيء اليسير منه.

ويحتاج الشاعر خاصة إلى معرفة الخمسة عشر بحرا التي ذكرها الخليل بن أحمد وما يجوز فيها من الزحاف، ولست أوجب عليه المعرفة بها، ولينظم بعلمه فإن النظم مبني على الذوق ولو نظم بتقطيع الأفاعيل جاء شعره متكلفا غير مرضي، وإنما أريد له معرفة ما ذكرته من العروض لأن الذوق ينبو عن بعض الزحافات وهو جائز في العروض وقد ورد للعرب مثله فلولا علم العروض كم يفرق بين ما يجوز من ذلك وبين ما لا يجوز.

ويفتقر أيضا من العلم بالقوافي إلى معرفة الحروف والحركات التي يلزم إعادتها وما يصلح أن يكون رويا أو ردفا مما لا يصح مع ما مر من أراء يمكن القول، إن النحو ليس هو الكلام، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله، والنحو إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغا، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة إلى الإكثار والتزيد دون حاجة فإنه حينئذ يكون من باب العبء الذي يصعب فهمه وحمله واستيعابه، وربما أدى الأمر إلى النفور من اللغة ومن تعلمها، إذ أن كثيرا من عوام المثقفين في العالم العربي الآن يمزجون بين النحو واللغة ويعتبرونها شيئا واحدا، لا يصح أحدهما بدون الآخر، فليس النحو في فهم هؤلاء وسيلة للغة بل هو اللغة نفسها.

قضية مثيرة وخطيرة سنتعرض لها في هذا المبحث، باعتبارها قديمة جديدة.

(1) رسائل ابن حزم، تحقيق إحسان رشيد،65.

ابن خلدون وتعليم القواعد:

يتحدث ابن خلدون عن كتب النحو التي حوت ما أسماه أحيانا "قوانين الإعراب" وأحيانا أخرى "صناعة الإعراب" وهو في حديثه ذاك لم يناقش ما حوته من تلك القوانين أو هذه الصناعة، لبيان فائدتها أو عدم جدواها كما فعل ابن مضاء قديما وعلماء اللغة العرب المحدثون حديثا، فإنها كما قرر بكل الجرأة والصراحة لا علاقة لها بملكة اللسان.

وفي تقويم ابن خلدون لتلك الكتب راح يبحث مما يخدم قضيته هو –قضية الملكة– تلك التي ترتبط بالنصوص وإجادتها بعادة الحفظ وكثر الاستعمال ولذلك فإن كتب النحو من حيث علاقتها بهذه الفكرة صنفان:

الأول: ما يخدم اللغة ويفيد الملكة، وهو ما يحوي نصوصا كثيرة من كلام العرب، من الأمثال والشواهد والأشعار، فيستقر في محفوظ الدارس والمتعلم، ويتنبه به لشأن الملكة، ويرى أن ذلك يتحقق في كتاب "سيبويه" بشرط أن يهتم دارسه بصورة أساسية بما فيه من نصوص، أما من يغفل عن التفطن لذلك فيحصل كما يقول على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة.

الثاني: ما لا يخدم اللغة ولا يفيد الملكة، وذلك كتب النحو المتأخرة التي وجهت كل همها لصنعة الإعراب وحدها، فهي محشوة بالتشقيق والتفريع، والجدل العقيم، وهي في الوقت نفسه عارية من كلام العرب شعرا ونثرا، فدارسوا هذه الكتب –كما يقول– يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد الناس عنهم.

وبعد أن يطبق الرجل نظرته على كتب النحو في الأندلس والمغرب وإفريقية يقلب يديه في أسف ليقول:

فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن مناحي اللسان وملكته، وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتميز أساليبه وغفلتهم عن المران في ذلك للتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان، وتلك

القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها وصيروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها[1].

ويصر ابن خلدون أن ما يخدم اللغة منها هو ما يحوي على جملة كبيرة من النصوص التي تساعد على تكوين الملكة، أما ما في الكتب مما أسماه قوانين المنطق العقلية والعلم والبحث والجدل، فهي بعيدة كل البعد عن مناحي اللسان وملكته.

هذه نظرة ابن خلدون لكتب النحو، وقد تكون متطرفة نوعا ما ومع ذلك فلا بأس أن نقف مع صاحب المقدمة لنستعرض رأيه يقرر أولا أن كثيرا من المتأخرين ولعلوا باختصار العلوم بوضع (برنامج مختصر) لكل علم، قليل الألفاظ لكنه محشو بالمعاني، هذه ناحية وناحية أخرى أنهم يختصرون الكتب المطولة تقريبا للحفظ، ومع ذلك –كما ذكر– فيما يختص بالنحو ما فعله ابن مالك في العربية فيه ولعله يشير إلى "الخلاصة الألفية" وهذا "فساد في التعليم وإخلال بالتحصيل".

فمن الناحية الأولى تلقى على المبتدئ غايات العلوم "فتكون صعبة مقفلة عليه لأن استعداده قاصر عن إدراكها، فهذا الاستعداد ينمو قليلا، وينبغي ابتداء أن يؤخذ بالتقريب والأمثال الحسية، حتى يتهيأ لما هو أرقى من ذلك بالتدرج، فإذا كلف المتعلم بهذه النتائج والغايات من القواعد المكثفة كل ذهنه، وصعب عليه هذا العلم "فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه".

وأما الصعوبات اللفظية، فإن ألفاظ المختصرات عويصة الفهم عسرة لما تحمل به من معان كثيرة متزاحمة، فتشغل المتعلم بحل الألفاظ ويضيع وقته في الوسيلة بدلا من الغاية.

ويترتب على هاتين الصعوبتين أن ما يحصل عليه المتعلم بعد كل هذا العناء "ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة، ففي الأخيرة الوضوح والبسط، وفي الأولى عسر الفهم وسوء العرض والإخلال بالبلاغة، لأن ألفاظ المختصرات نجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت، ثم بعد ذلك كله فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات، إذا تم على سداده، ولم تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة

(1) المقدمة، الفصل السادس والثلاثون، ص458.

عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وإذا اقتصر على التكرار قصرت الملكة لقلته كشأن هذه الموضوعات المختصرة؛ فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها[1] وبعد ذلك يصل صاحب المقدمة إلى أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعلم.

ويرجع صاحب المقدمة سبب ذلك أن صناعة إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا، مثل أن يقول يصبر بالخياطة، غير محكم لملكتها، في التعبير عن بعض أنواعها:

الخياطة هي أن تدخل الخيط، في فرت الإبرة ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم ترد ها إلى حيث ابتدأت وتخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين؛ ثم يتمادى على وصفه إلى آخر العمل ويعطي صورة الحبك والتنبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طولب أن يعمل بذلك بيده لا يحكم منه شيئا.

وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتعاقبانه بينكما، وأطرافه المصرسة المحددة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة، وهو لو طولب بهذا العمل أو شيء منه لا يحكمه[2].

من كل ما سبق وساقه صاحب المقدمة من أمثلة توضيحية يصل فيها ابن خلدون إلى ضرورة التمييز بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية وكأن لسان حالة يدعو إلى ترجمة التحفيظ إلى التمهير والاستعمال الواعي بالقوانين والمتحكم في آلياتها تأدية وتوظيفا ولعل ابن خلدون يقول هذا على خلفية طرق التعليم عند أصل المغرب وإفريقيا في عهده عندما اتخذوا قوانين العربية

(1) المقدمة، ص458.

(2) المقدمة، ص481.

(قواعد) العربية غاية في حد ذاتها معتقدين أن ذلك هو السبيل الأمثل لحصول ملكة اللغة، ولما كانت اللغات كلها على حد ابن خلدون شبيهة بالصناعة[1]، فالمعرفة النظرية في اللغة تتمثل في العالم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العالم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل.

وكذلك يرى ابن خلدون تجد كثير ا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي[2].

وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية، من هنا يصل ابن خلدون إلى نتيجة مفادها أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة[3].

فما هي الطريقة المثلى أو على الأقل الأمثل في تحصيل الملكة وتحصيل قوانينها أو الجمع بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية؟ يجيب صاحب المقدمة وقد نجد بعض المهرة – ولنتأمل عبارة المهرة– في صناعة الإعراب بصيرا، بحال هذه الملكة وهو قليل اتفاقي، وأكثر ما يقع للمخاطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له، قد حصل على حظ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة[4].

ويقف ابن خلدون عند أهل صناعة العربية بالأندلس ومعلميها ويراهم أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في

(1) المقدمة، ص476.
(2) المقدمة، ص482.
(3) المقدمة، ص182.
(4) المقدمة، ص182.

الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم، فتنطبع النفس بها وتستعد إلى تحصيلها، إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، وينزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"[1] ويشرح ابن خلدون بمزيد من التفصيل فيضرب مثلا: "لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربي في جيلهم، فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها، وليس من العلم القانوني في شيء وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه[2].

واللافت للنظر أن ابن خلدون في تعليله لأهمية النحو وإتباع أحسن الطرق للوصول إلى قواعده فهو لا يركز فقط على دور النحو في حفظ الألسنة من اللحن، بل يجلي الغاية العظمى الأخرى وهي الإسهام في الإفادة وبيان المعنى، وما يؤدي إليه ذلك من صواب الفهم والإفهام.

المحدثون العرب وتعليم القواعد:

إن النحو العربي قد مر بعدة محاولات للإصلاح من منهجه، بغية تيسيره واستيعابه من قبل الناشئة والدارسين، وهذه المحاولات لم تكن قريبة العهد بنا، بل منذ أمد بعيد، وكان أبرزها وأشهرها قديما محاولة ابن مضاء القرطبي الأندلسي في كتابه "الرد على النحاة" حيث سدد سهامه إلى نظرية العامل التي تعد الأساس الذي قام عليه البناء النحوي وما تصوره النحاة لعواملهم من تأثيرات تصنع —من وجهة نظرهم– الظواهر النحوية من رفع ونصب وجر، ثم ما تؤدي إليه من تقديرات وعلل وأقيسة ملأت النحو العربي بمسائل لا يحتاج إليها في تقويم اللسان، بل تقف حائلا بين المتكلم واكتساب ملكة لغوية سليمة.

أما المحاولات الحديثة فمتعددة، وقد بدأت مع رفاعة الطهطاوي في كتابه "التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية" ثم توالت بعد ذلك فكانت جهود حقي ناصف وزملائه في كتاب "قواعد اللغة العربية" ثم جهود علي الجارم ومصطفى أمين في كتاب "النحو الواضح" ثم كانت

(1) المقدمة، ص482.

(2) المقدمة، ص483.

العربي

محاولة إبراهيم مصطفى في كتاب إحياء النحو وهي محاولة جريئة "نحو تجديد النحو وتفسيره" حيث تميزت بالدعوة إلى إلغاء نظرية العامل، ولم يكن إطلع على كتاب ابن مضاء فلم يكن مطبوعا آنذاك، ومن ثم فهي محاولة جديدة من وجهة نظر صاحبها، ثم جاءت محاولة الدكتور شوقي ضيف وهي محاولة وبارزة جريئة نحو تجديد النحو العربي وتيسيره[1].

ولعل السبب الذي جعل د/ضيف يفكر في تجديد النحو وتيسيره أنه لاحظ أن جميع البلاد العربة تشكو مر الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النحو، بل لا تسحن النطق بالعربية نطقا سليما، ورأى أن مرجع ذلك هو النحو الذي يرهق المتلقي بكثرة أبوابه وتفريعاته وأبنيتة وصيغه الافتراضية التي لا تجري في الاستعمال اللغوي، وهو مع ذلك يغفل شطرا كبيرا من تصاريف العربية وأدواتها وصياغاتها، مما يجعل الناشئة لا تتبين كثيرا أوضاع اللغة واستعمالاتها الدقيقة.

وقد بدأت هذه المحاولة عند تحقيقه لكتاب ابن مضاء "الرد على النحاة" 1947 حيث صنع مدخلا طويلا للكتاب قدم من خلاله منهجا جديدا لتيسير النحو على الناشئة والدارسين وقد استند في منهجه على ثلاثة أسس استقاها من منهج ابن مضاء في كتابه، وقد دعم منهجه ببعض النماذج التي تفصح عن تسيير النحو.

وتعد محاولة د/ضيف في مدخل الرد على النحاة رفضا لكثير من قواعد النحو العربي، كما أن الرد على النحاة لابن مضاء كان ثورة عارمة على النحو العربي بصورته المبثوثة في كتاب سيبويه ومن تلاه من النحاة[2].

وقد ساعد د/ضيف على تقديم محاولته هذه أن وزارة التربية والتعليم –وزارة المعارف آنذاك– قد ألفت لجنة كتب علمية للنظر في النحو العربي ومحاولة تيسيره.

وقد قدمت اللجنة تقريرا ضمنته مقترحاتها لتيسير النحو، ودرس مجمع اللغة العربية هذه المقترحات عام 1945، غير أن الكتب التي ألفت على أساسها لم تلق كثيرا من النجاح، ورأى د/ضيف أن ينهض بهذه المهمة مستندا إلى أراء ابن مضاء، فكان مدخله لتحقيق كتاب "الرد

(1) موقف شوقي صف من النحو العربي، علاء إسماعيل الحمزاوي، ص1.

(2) موقف شوقي، نفس المرجع، ص2.

على النحاة" ومضى طيلة السنوات التالية يعمق دراسته لهذا الموضوع إلى أن قدم سنة 1977 إلى مجمع اللغة العربية مشروعا لتيسير النحو على أساس ما عرضه في مدخل الرد على النحاة مع إضافة بعض الأسس الأخرى.

وأقر المجمع في عام 1979 معظم هذا المشروع، ثم أصدر د/ضيف كتابه "تجديد النحو" الذي قدم من خلاله مشروعه الكامل لتصنيف النحو تصنيفا جديدا معتمدا فيه على الأسس التي انتهى إليها في كتابه السابق، فكان كتاب تجديد النحو "هو تطبيق للمنهج الذي دعا إليه د/ضيف. ويقول في ختام مدخله النظري "وأكبر الظن أننا حين نطبق على أبواب النحو ما دعا إليه ابن مضاء من منع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات كما نطبق على هذه الأبواب ما دعا إليه من إلغاء نظرية العامل نستطيع أن نصنف النحو تصنيفا جديدا يحقق ما نبتغيه من تيسير قواعده تيسيرا محققا، وهو تيسير لا يقوم على إدعاء النظريات، وإنما يقوم على مواجهة الحقائق النحوية وبحثها بطريقة منظمة لا تحمل ظلما لأحد، وإنما تحمل التيسير من حيث هو حاجة يريدها الناس إلى النحو في العصر الحديث[1].

والأسس التي وضعها د/ضيف تيسيرا للنحو وتذليلا لصعوباته حتى يقبل عليه الدارسون، فيفهمونه وبالتالي يقفون أساليب العربية المجسدة في القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الأدبي والأسس الستة هي[2]:

1- إعادة تنسيق أبواب النحو تنسيقا يؤدي إلى الاستغناء عن طائفة منها بردها إلى أبواب أخرى.

2- إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي في الجمل والمفردات المنقوصة والمقصورة والمبنية.

3- الإعراب لصحة النطق (إهمال الإعراب ما لم يفدى سلامة النطق).

4- وضع تعريفات وضوابط دقيقة لبعض أبواب النحو.

5- خدمة زوائد كثيرة من أبواب النحو تعرض فيه دون حاجة إليها.

6- زيادة إضافات لبعض الأبواب، لتمثل الصياغة العربية تمثلا دقيقا.

(1) موقف شوقي، المرجع نفسه، ص3.

(2) نفس المرجع، ص3.

إن النحو العربي لا يلقى من الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة إقبالا عليه واحتفاء به، ولا يظفر من هؤلاء وهؤلاء بما تظهر به ألوان الدراسة العلمية والأدبية من العناية والاهتمام والولاء إلى طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسات التخصصية في بعض الكليات إلى أن يعانوا على أنه مادة منوطة بهم، مفروضة عليهم، فيعالجوا دراسته في مرارة واستكراه يحملون عليه حملا كأنهم حيال شر لا بد منه[1]، وإذا كان هذا صوت عبد العليم إبراهيم من مصر فإن مهدي المخزومي في العراق أيضا إذ يقول: "لقد تقلص ظل الدرس اللغوي والنحوي فعلا حتى لم يعد له مكان إلا في أروقة أقسام اللغة العربية من مصنفات النحاة المتأخرين، من شروح ألفية ابن مالك، ومقدمتي الحاجب، ومن شروح شروحها مما كان يسمى بالنحو مجازا، فليس في تلك المصنفات على ضخامتها وتعددها من النحو واللغة إلا صورة مهزوزة وإلا مسخ يسمى "نحوا" وكان لإصرار واضعي هذه المناهج على تدريس أمثال هذه الكتب رد فعل عنيف تمثل إزورار الدارسين عن هذا الدرس وفي تبرمهم به واستثقالهم وظل القائمين على تدريسه، ولو كانوا خيرا لما اختاروا هذا الدرس ولكنهم على حضور قاعاته، وسماع محاضراته، واستظهار ما يملي عليهم لأداء الامتحان به، حتى إذا ما انطوت السنوات الأربع التي قضوها في الكلية انطوى معها ما استظهروه، وما اضطروا إلى تجرعه فإذا تولى هؤلاء الخريجون تدريس هذا الموضوع كانوا يرددون القواعد بغير وعي، ويجترون الأمثلة التي أمليت عليهم، ولا تتجاوز معرفتهم النحو هذا الحد، ولهذا لا يكاد المراقب يلاحظ تقدما في الدرس اللغوي والنحوي على تقادم العهد وعلى تعاقب أفواج الخريجين[2].

لقد عرفنا أن المهارات النحوية لا تكتسب إلى بكثرة المران والممارسة أدركنا مدى النقص الذي يحوط تدريس النحو في مدارسنا وجامعاتنا، ومدى الصعوبة التي يحس بها المتخرجون في الواقع العملي عندما تصادفهم مسائل نحوية أساسية لم يكونوا تمكنوا منها بسبب عدم التدريب الوافي والانصراف إلى أمور جانبية على حساب أمور أساسية، وإذا كانت أنظار بعض الباحثين قد اتجهت إلى المناهج ومحتوياتها والمقررات ومضامينها، وتعدد الآراء في المسألة

(1) عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، 1979، ص"هـ".

(2) مهدي المخزومي، نحو لغة عربية سليمة، وزارة الثقافة بالعراق، بغداد، 1978، ص88.

النحوية الواحدة، على أن ذلك كله من عوامل الضعف فإن ثمة باحثين آخرين رأوا أن السبب لا يرجع إلى المادة اللغوية ولا إلى محتوياتها وتعدد الآراء فيها، وإنما يرجع إلى طريقة التدريس إذ إن أي لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيداتها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلمها واكتسابها، ولغتنا العربية غير مخدومة تربويا، وطرائق تعلمها متخلفة وغير علمية(1).

إن من جملة الأسباب التي أسهمت بشكل كبير في صعوبة النحو والنطق السليم للعربية هو عدم ممارسة اللغة العربية بقواعدها في الحياة اليومية، فنحن نتكلم ونتخاطب بلهجات عامية تختلف في كثير من تراكيبها عن الفصحى، وبالتالي فتعليمنا لقواعد العربية في المدارس والجامعات يماثل في الصعوبة أو يزيد تعليمنا للغات الأجنبية ولهذا كان شوقي ضيف يرى أن ابن مضاء لم يكن هادما للنحو، بل كان بانيا له في ثوب جديد يستحسنه المتعلم والنشء لسهولته وتحقيق هدفه، وقد انطلق في ثورته من اعتناق المذهب الظاهري في الفقه الظاهري الذي ألغى الاعتماد على كتب أهل الشرق الفقهية وما فيها من قياس وفروض تخييلية لا تستند إلى الواقع، ومن ثم فهي بدعة يجب تركها، فكانت الدعوة إلى الأخذ بظاهر النص، وقد سحب ابن مضاء أسس المذهب الظاهري في ثورته على الفقه المشرقي إلى النحو العربي وثار ثورته عليه، إيمانا منه بأن النحو علم يخدم النص القرآني ويسهم بشكل كبير في فهمه وتفسيره(2).

ومهما يكن فقد تكالبت مجموعة من العوامل لتجعل من أسس العربية المتمثل في قواعدها أسبابا للعزوف عن العربية ونعتها بأسوأ النعوت وجاء في التراث العربي الخطأ في النحو كالجذري في الوجه، فالتماهي مع الجمال يستلزم الاستقامة في اللسان. إننا مع الأسف نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها عقيما بدلا من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة، ورمز كينونة، وقد تحكمت قواعد الصنعة وقوالبها الجامدة فأجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا، دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها.

(1) محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس، 1988، ص201.

(2) محمود أحمد السيد، المرجع نفسه، ص63.

طرق اكتساب قواعد اللغة عند الأوروبيين في العصور السابقة:

إننا باستعراضنا لأراء بعض علماء الغرب في العصور السابقة لنؤكد على أن الظاهرة اللغوية واحدة وأن طرق تعليمها مختلفة وأن السعي لاكتساب ملكة اللغة هي الشغل الشاغل للمدرسين والتربويين والناشئة على حد سواء.

ومثلما ثار بعض علمائنا على الطرق غير المجدية في تعليم اللغة، وبخاصة عندما يقفون عند قواعدها، ويبدو أن القرون الوسطى كانت نقطة الالتقاء في مواجهة الطرق العقيمة في اكتساب القواعد.

فمثل ثار ابن مضاء وابن خلدون ثار كذلك بعض من علماء الغرب، ويليام ماكي ينقل لنا هذا الأخير رأي ليثر ومعاصره ميلانشتون بأنهما يعارضان تعلم القواعد الشكلية، ويعطي لنا أي وليام ماكاي تجربة مونتاني بأنه قد تعلم اللاتينية دون معرفة أو حفظ القواعد، وينقل لنا كذلك رأي راتيشيس بأنه ينقد الطرق التي تعطي أهمية كبرى للقواعد.

وهذا المربي التشكي الشهير جانكومينيس الذي ثار على تعلم اللغة عن طريق القواعد في ذاتها، وأتى بمناهج جديدة (مثل ابن خلدون تماما) وهي أن تعلم اللغة يكون على أساس المحاكاة (التقليد) والتكرار وكثيرا من التطبيقات سواء بالقراءة أو الحوار، ومن خلال هذا تتعلم القواعد عن طريق الاستنباط بطريقة غير مباشرة، وهذا كذلك لوك (1632-1704) الإنجليزي يقول أن تعلم اللغات لا يكون عن طريق إتباع قواعد الفن بل يكون بإنتاج والاستعمال للشعب الحي" وأخيرا نجد جون إيمانويل لوباي يلخص لنا الطريقة السائدة في القرون الوسطى قديما عند الأوروبيين التي كانت تعتمد على حشو دماغ التلميذ بالمعلومات النظرية ولا على الاستعمال والتطبيق لإنشاء الخطابات.

إن هذه الثورة على الأساليب التربوية في اكتساب الملكة اللغوية والتي مهد لها علماؤنا القدامى وسبقوا فيها من الناحية الزمنية علماء الغرب تكون قد وجهت البحث في هذا المجال، "الاكتساب اللغوي" لأن يعرف نظرياته متلاحقة، سنقف عندها في الفصل الخامس بتفصيل أكبر.

المبحث الرابع:
اكتساب اللفظ والمعنى

تأكد مما سبق أن الدراسة النظرية لقواعد نحو اللغة لا تكفي لتحقيق القدرة على توظيفها للقيام بمهمتها في التعبير مهما طالت واتسعت وتعمقت هذه الدراسة، ولا بد من وضعها في إطارها التطبيقي العملي على نحو مستمر، وهناك عوامل عدة تسهم في ذلك ولعل المواظبة على القراءة والمطالعة تسرع في إغناء المحصول اللفظي واتساعه.

والبلاغة في الكتابة أو القول لا تتطلب إغناء الحصيلة اللغوية الفخمة أو الجزلة المنتقاة فحسب وإنما تتطلب معرفة ألفاظ اللغة بمستوياتها المختلفة، ليمكن استخدام ما يتطلبه كل ظرف أو يقتضيه كل موقف منها، إذ أن مدار الأمر كما يقول الجاحظ أيضا "على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم والحمل عليهم على أقدار منازلهم"، وأنه لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكل نوع من المعاني نوع من الأسماء فالسخيف للسخيف، والحفيف للحفيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الأوضاع[1]، والخطيب البليغ لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السوقة، ويكون في قوله فضل التصرف في كل طبقة"[2] ولهذا السبب كان من تمام آلات البلاغة، كما يرى أبو هلال العسكري (ت 395) "العلم بفاخر الألفاظ وساقطها، ومتخيرها ودنيئها، ومعرفة المقامات في كل واحد منها من الكلام"[3].

لقد عرف اللفظ بأنه الصيغة الخارجية للكلمة بينما عرف المدلول بأنه الفكرة التي يستدعيها اللفظ، وبهذا تكون الأصوات المكونة للكلمة بمنزلة المحتوى الخارجي لها بينما يكون المدلول أو الفكرة أو الصورة الذهنية التي تستدعيها الكلمة بمنزلة المحتوى الداخلي لها، أما العلاقة أو القوة التي تربط اللفظ بمدلوله وتمكن كل منهما استدعاء الآخر فهي المعنى، وهذه العلاقة التي سميت بـ "المعنى" هي أساس عملية وضع الرموز اللغوية بجميع أشكالها ومستوياتها،

(1) الجاحظ، البيان والتبين، ط5، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، ج3، ص39.

(2) الجاحظ، الحيوان، ط2، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي.

(3) أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص31.

وإذا أخذ ذلك بهذا الاعتبار فإنه يمكن القول إن فقدان معنى الكلمة يعني فقدان العلاقة بين الكلمة ومدلولها، وإن فقدان هذه العلاقة يعني أن الكلمة فقدت محتواها الداخلي، أي تلك الفكرة أو الصورة الذهنية التي يمكن أن تستدعيها، وأصبحت ظرفا فارغا لا قيمة له، ويشرح صاحب الصناعتين ذلك حين يقول "إن أحسن التأليف يزيد المعنى وضوحا وشرحا، ومع سوء التأليف ورداء الرصف والتركيب شعبة من التعمية، فإذا كان المعنى سببا ورصف الكلام رديا لم يوجد له قبول، ولم تظهر عليه طلاوة وإذا كان المعنى وسطا ورصف الكلام جيدا، كان أحسن موقعا وأطيب مسمعا، فهو بمنزلة العقد إذا جعل كل خرزة منه إلى ما يليقه بها، كان رائعا في المرأى، وإن لم يكن مرتفعا جليلا، وإن اختل نظمه فضمت الحبة منه إلى ما لا يليق بها اقتحمته العين وإن كان فائقا ثمينا[1]، فنلاحظ كيف أن صاحب الصناعتين يقدم شرحا وتحليلا لعلاقة اللفظ بالمعنى، وإذا كان الغرض الأصلي من وضع المفردات لمسمياتها كما يقول (فخر الدين الرازي) "أن يضم بعضها إلى بعض ليحصل منها الفوائد المركبة وهكذا جميع المفردات، ومن الواضح أن هذه المفردات لا يمكن أن يضم بعضها إلى بعض إلا بعد العلم بمعانيها، وبعد وجود الإدراك الكامل لكل أسرارها، وإلا تعذر تركيبها ونظمها وتأليف الكلام منها، فلا "حال للفظة مع صاحبتها تعتبر" كما يقول عبد القاهر الجرجاني "إذا أنت عزلت دلالتها جانبا، وأي مساغ للشك في أن الألفاظ لا تستحق من حيث هي ألفاظ أن تنظم على وجه دون وجه، ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحق من شيء، ولا يتصور أن يجب فيها ترتيب ونظم. وإذن فلا جدوى من لفظ بلا معنى ولا من اسم دون مسمى، وتكون بالتالي كالعقد الثمين الذي تخترقه العين على حد قول صاحب الصناعتين.

ويضيف صاحب الصناعتين أن حسن التأليف يزيد المعنى وضوحا وشرحا، ومع سوء التأليف ورداءة الرصف والتركيب شعبة من التعمية، فإذا كان المعنى سببا ورصف الكلام رديا لم يوجد له قبول، ولم تظهر عليه طلاوة، وإذا كان المعنى وسطا ورصف الكلام جيدا كان أحسن موقعا وأطيب مستمعا، فهو بمنزلة العقد إذا جعل كل خرزة منه إلى ما يليق بها كان رائعا في

(1) نفس المرجع، ص61.

المرأى وإن لم يكن مرتفعا جليلا، وإن اختل نظمه فضمت الحبة منه إلى ما لا يليق بها اقتحمته العين وإن كان فائقا ثمينا.

وفي حسن الأخذ يرى صاحب الصناعتين أنه ليس لأحد من أصناف القائلين غني عن تناول المعاني ممن تقدم والصنع على قوالب من سبقهم، ولكن عليهم إذا أخذوها أن يكسوها ألفاظا من عندهم، ويبرزها في معارض من تأليفهم، ويوردها في غير حليتها الأولى، ويزيدوها في حسن تأليفها وجودة تركيبها وكمال حليتها ومعرضها، فإذا فعلوا ذلك فهم أحق بها مما سبق إليها، ولولا أن القائل يؤدي ما سمع لما كان في طاقته أن يقول، وإنما ينطق الطفل بعد استماعه من البالغين[1]. فنلاحظ كيف أن العملية اللغوية هي استماع وإبداع، وقال أمير المؤمنين علي كرم الله وجهه لولا أن الكلام يعاد لنفد.

"قال بعض جهابذة الألفاظ ونقاد المعاني القائمة في صدور العباد المتصورة في أذهانهم المتخلجة في نفوسهم والمتصلة بخواطرهم أطرهم والحادثة عن فكرهم مستورة خفية وبعيدة وحشية ومحجوبة مكنونة وموجودة في معنى معدومة لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه ولا حاجة أخيه وخليطه ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره وعلى ما لا يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره. وإنما تحيا تلك المعاني في ذكرهم لها وإخبارهم عنها واستعمالهم إياها، وهذه الخصال هي التي تقربها من الفهم وتجليها للعقل وتجعل الخفي منها ظاهرا والغائب شاهدا والبعيد قريبا، وهي التي تخلص الملتبس وتحل المنعقد وتجعل المهمل مقيدا والمقيد مطلقا والمجهول معروفا والوحشي مألوفا والغفل موسوما والموسوم معلوما، وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصار ودقة المدخل يكون إظهار المعنى وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين وأنور كان أنفع وأنجع، والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان الذي سمعت الله تبارك وتعالى يمدحه ويدعو إليه ويحث عليه وبذلك نطق القرآن وبذلك تفاخرت العرب وتفاضلت[2].

(1) أبو هلال العسكري، نفس المرجع، ص61.

(2) الجاحظ، البيان، ص54.

والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى وهتك الحجب دون الضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان ذلك الدليل لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذاك هو البيان في ذلك الموضوع.

إذن فلا قيمة للمعاني أو الأفكار دون الأدوات التي تحملها وهي الألفاظ كما أنه لا قيمة للألفاظ إذا لم تكن تؤلف بعضها مع البعض الآخر تأليفا حسنا، إن اللفظ على حد تعبير الهمذاني (ت 320هـ) زينة المعنى، والمعنى عماد اللفظ، ولكن مما يحمد من التأليف والنظم أن يكون كما قلت: تزين معانيه ألفاظه وألفاظه زائنات المعاني، فإذا كانت الألفاظ مشاكلة للمعاني في حسنها والمعاني موافقة للألفاظ في جمالها، وانضاف إلى ذلك قوة من الصواب وصفاء من الطبع ومادة من الأدب وعلم بطرق البلاغات ومعرفة برسوم الرسائل والمكتبات كان الكمال"[1] ومع ذلك فليس من أصناف القائلين غنى عن تناول المعاني ممن تقدم والصنع على قوالب من سبقهم، ولكن عليهم إذا أخذوها أن يكسوها ألفاظا من عندهم ويبرزوها في معارض من تأليفهم وجودة تركيبها وكمال حليتها ومعرضها، فإذا فعلوا ذلك فهم أحق بها ممن سبق إليها، ولوا أن القائل يؤدي ما سمع لما كان في طاقته أن يقول، وإنما ينطق الطفل بعد استماعه من البالغين[2]، فلاحظ كيف أن العملية استماع وإبداع.

وعليه كيف تعلم هذه الألفاظ والمعاني للناشئة؟ وكيف تجعل المتعلم يقبل بكليته على هذه الألفاظ ونعمل على تفتيق مهاراته؟ تلك أسئلة سئلت وتسأل كلما تعلق الأمر بقضية من قضايا الاكتساب اللغوي، فما هي القواعد التعليمية المتعبة في هذا المجال؟.

هناك عدة طرق لتعلم ألفاظ اللغة ومعانيها ولعل أهمها تكون من خلال السياق.

طريقة السياق: تبرز هذه الطريقة من خلال ما نجد عند الزمخشري حيث يبين من خلال أساس البلاغة أن تعلم معنى الكلمات يكون من خلال الجملة أو مختلف سياقاتها ولا تكون من خلال شرح الكلمة بمرادفها كما نجد في بقية المعاجم العربية، فأساس البلاغة وهو

(1) الهمذاني، المرجع السابق، ص

(2) الصاجي، ص61.

كتاب لم تزل نعام القلوب إليه زفافة، ورياح الآمال حوله هفافة، وعيون الأفاضل نحوه روامق، وألسنتهم بتمنيه نواطق، فليت له العربية وما فصح من لغاتها، وملح من بلاغاتها، وما سمع من الأعراب في بواديها، ومن خطباء الحلل في نواديها، ومن قراضبة تجد في آكلائها ومراتعها، ومن سماسرة تهامة في أسواقها ومجمعها، وما تراجزت به السقاة على أفواه قلبها، وتساجعت به الرعاة على شفاه علبها، وما تقارضته شعراء قيس وتميم في ساعات المماتنة، وتزاملت به سفراء ثقيف وهذيل في أيام المفاتنة، وما طولع في بطون الكتب ومنون الدفاتر من روائع ألفاظ مفتنة، وجوامع كلم في أحشائها مجتنة.

ومن خصائص هذا الكتاب تخير ما وقع في عبارات المبدعين وانطوى تحت استعمالات المفلقين، أو ما جاز وقوعه فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تملح وتحسن، ولا تنقض عنها الألسن، لجريها رسلات على الأسلات، ومرورها عذبات على العذبات، ومنها التوقيف على مناهج التركيب والتأليف، وتعريف مدارج الترتيب والترصيف، يسوق الكلمات متناسقة لا مرسلة بددا، ومتناظمة لا طرائق قددا مع الاستكثار من نوابع الكلم الهادية إلى مراشد والمنطق الدالة على ضالة المنطبق المفلق[1]. وقد يطول الشرح ويتسع المقام لسرد أمثلة توضيحية من أساس البلاغة خاصة وأنه اتبع فيه منهجية خاصة كأن يقول "كتاب الهمزة وكتاب الباء وكتاب التاء... إلى أن تختم بكتاب الياء، وعليه فسأكتفي بمثالين من أول كتاب وآخر كتاب، فمن الهمزة: أ.ت.د، يقول "لا أفعله أبد الآباد، وأبد الأبيد، وأبد الآبدين، ونقول: رزقك الله عمرا طويل الآباد، بعيد الأماد، وأبدت الدواب وتأبدت توحشت، وهي أوابد ومتأبدات، وفرس قيد الأوابد، وهي نفر الوحوش، وقد تأبد المنزل: سكنته الأوابد، وتأبد فلان توحش، ومن المجاز: فلان مولع بأوابد الكلام وهي غرائبه، وبأوابد الشعر وهي التي لا تشاكل جودة قال الفرزدق :

لن تدركوا كرمي بلؤم أبيكم ∴ وأوابدي بتنحل الأشعار[2]

من آخر باب نأخذ مثال: ر.ي.س.ر

(1) الزمخشري، أساس البلاغة، ج1، ص1.

(2) نفس المرجع، ج1، ص2.

يسر الأمر ويسر وتيسر واستيسر ويسره الله تعالى وياسره، ساهله، وأمر يسير، غير عسير، "إن مع العسر يسرا" ويقال في الدعاء للحبلي: أيسرت وأذكرت أي يسرت عليها الولادة، وتيسر له الخروج، وتيسر له فتح جليل، وخذ بميسوره ودع معسوره، ويسر الأمر فهو ميسور، "قولا ميسورا" ورجل وفرس يسر: لين الانقياد قال:

إني على تحفظي ونزري أعسر إن مارستي بعسر

ويسر لمن أراد يسري

.....ويسره لليسرى: وفقه.

ويسرت الغنم: كثر لبنها ونسلها[1].

ولم ينتبه إلى هذا المنهج الفريد في تعلم الكلمة عند الزمخشري معظم الباحثين والمؤلفين العرب سواء الذين أتوا بعد الزمخشري أو من العلماء المحدثين.

وكما لاحظنا في المثالين السابقين نجد الزمخشري لا يورد الألفاظ المفردة، وما يقابلها من المعاني كما كان يفعل أصحاب المعاجم الأخرى، وإنما كان يورد الألفاظ ومجاريها من خلال العبارات والآيات أحيانا أخرى ليوفر على القارئ اقتناص الشواهد وإيراد الأمثلة.

والزمخشري من خلال صنيعه هذا راد التأكيد على أن معنى الكلمة يفهم من خلال السياق، أو الأمثلة والشواهد المساعدة على هذا الفهم، وعلى هذا فطريقة الزمخشري هي طريقة تعليمية رائدة تسهم في تعزيز الثروة اللغوية من جهة والوصول إلى معاني الألفاظ من جهة أخرى.

وقد يصعب تتبع هذا المنهج المتميز في تراثنا العربي فما لا يدرك كله لا يترك جله. وقد أثبت المحدثون هذا. ويؤكد ويليان ماكي أن تكرار الكلمة من خلال السياق أ النص يبقى هو الأهم في الفهم[2]، وهو نفسه ما وقفنا عنده من خلال الأمثلة التي سقناها من أساس البلاغة.

ويلاحظ صاحب الحصيلة اللغوية* أن قلة الاهتمام لدى طائفة من المدرسين بالنواحي الوظيفية للغة وتغليب المناقشات النظرية والإيضاحات المجردة في تدريس الموضوعات المتعلقة بها

(1) الزمخشري، نفس المرجع، ج2، ص31.

(2) Principes de didactique analytique, p356.
…. La répétition des mots en contexte reste toujours très importante à compréhension.

على الجوانب العملية والنشاطات الحركية والتطبيقات المحسوسة التي تدعو إلى ممارسة استخدام الألفاظ المكتسبة وتهيئ لعمليات الربط الذهني بين هذه الألفاظ وما لولاتها ومفاهيمها المتجسدة في واقع الحياة وتبعث على تكرار استدعائها واستحضارها من الذاكرة وحضورها في الذهن وتهيئتها للاستعمال.

إن حياة اللغة في الأذهان بعيدية عن الواقع الفعلي، وحصرها داخل حدود الفصل دون الانطلاق بها إلى حيز العمل، ووقوف المدرس بها عند الشروحات والأمثلة والتطبيقات النظرية الموجودة في الكتب الدراسية، كل هذه تشعر بجمودها وعدم فاعليتها، وتبعث على الإحساس بعدم أهميتها وعدم الجدوى من التمكن منها أ من الحرص على اكتساب ألفاظها وصيغها، إضافة إلى هذه الإجراءات من الناحية العملية المباشرة من شأنها أن تقلل من فرص التلاميذ للربط بين الألفاظ والصيغ اللغوية المسموعة أو المقروءة وبين مدلولاتها أو معانيها التي ترمز إليها، أو تقلل من إمكاناتهم في تصور وتمثل المفاهيم المتعلقة بهذه الألفاظ والصيغ، وذلك ما يؤول إلى اضطرابها، وبالتالي فإن تحصيل الطالب من هذه اللغة واكتسابها من مفرداتها وصيغها لا يكون في العادة إلى هامشيا ضيئلا.

إن الموضوعات أو النصوص الصعبة المعقدة التي تزدحم فيها الكلمات والصيغ والتراكيب الغامضة الغريبة يمكن أن تنفره من اللغة أو تصده عن التحمس لتمنية رصيده من مفرداتها، أو أنها تشغل ذهنه بما لا ينفعه فتزيد من حاجته إلى ما ينمي رصيده اللفظي الفاعل.

إن عدم قدرة الناشئ على تفهم وإدراك معاني ألفاظ النص المقرر أو عدم قدرته على التمييز بينها وبين معانيها وإيحاءاتها على النحو المطلوب لكثرتها وتزاحمها وتداخلها وغرابتها قد يؤدي إلى اختلاطها والتباس مدلولاتها في ذهنه، أ يدعوه إلى حفظ النص كله بمفرداته الكثيرة الغامضة المتداخلة، وبكل ما عليها من شروح حفظا آليا دون فهم، وواضح أن مثل هذا الحفظ لا يعمل على تنمية رصيد التلميذ من مفردات اللغة، إذ ليس للألفاظ المحفوظة أي قيمة ما لم تدرك مدلولاتها وتعرض معانيها، كما أن مثل هذا الحفظ يستهلك من التلميذ من الجهد والوقت ما يمكن أن يستثمر في تنمي لغته من مصادر أخرى، هذا بالإضافة إلى ما يولده هذا

* ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهمية مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، 1990، ص.

الحفظ لدى التلميذ من شعور بالملل والإحباط أو الكراهية لموضوعات اللغة ويبعثه على النفور، ومن دروسها وموضوعاتها، مما يؤدي بالتالي إلى قلة محصوله مما تشمل عليه أو تحمله هذه الموضوعات من مفردات وتراكيب لغوية فصيحة.

معظم الكليات والمعاهد العلمية لا تعني كما سبقت الإشارة عناية كافية بتدريس اللغة العربية، بل لا تولي هذه اللغة أي اهتمام ملحوظ فهي إن وضعت ضمن برامجها فقرات لتدريس هذه اللغة فإنها لا تعدها إلا فقرات هامشية تكميلية أو ثانوية أو "ترويحية" لا تبعث على الاهتمام بها من قبل الطالب ولا تحث المدرس على الإخلاص والبذل في تدريسها.

ضف إلى ذلك أن المقررات المتعلقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي تفتقر في كثير من الأحيان إلى المنهجية في الانتقاء والعرض، كما تفتقر إلى عنصر التشوق، بل تكاد تكون أحيانا ما يشبه الرصف والجمع المفتقد للنبض بالحياة وللجمال. فتجدنا نتساءل عن غياب الأبعاد الجمالية والتربوية للوظيفة اللغوية، ومن ثم تجدنا نتساءل لماذا غاب الحس الجمالي والتربوي عند ناشئتنا؟ لا شك أن ذلك ينعكس سلبا على مدى قيمة ما يكتسبه الطالب من رصيد لفظي، إن حصل وإن اكتسبه**!**.

فكيف نعيد بناء الذوق والإحساس بما هو جميل انطلاقا من مراعاة الانتقاء للفظ والمعنى، وانطلاقا من السعي نجد في إيجاد الطرق التعليمية الملائمة التي تسهم في بناء ناشئة تتذوق الجمال وتتبناه مفهوما وممارسة.

إن التراث اللغوي اللفظي يعين الطالب على إدراك واستيعاب ما يقرأ وذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شك في أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة، كما يعينه على فهم واستيعاب قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها، وبالتالي يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ونتيجة للتواصل الاجتماعي ورقعة هذا الاتصال، وممارسة الاحتكاك فإن المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولا، وذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول، وتنوعه فحسب، وإنما يؤدي أيضا إلى جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذهن وأكثر بروزا، مما يجعلها أكثر انقيادا ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، وبالتالي أكثر تهيؤا للإبداع، وأصبحت

حينئذ كما وصفها الجاحظ (ت 255هـ) تخرج غير مسترقة ولا مختلسة أو مغتصبة ولا دالة على فقر، وبالجملة فإن مؤلف الكلام لو عرف حقيقة كل علم واطلع على كل صناعة، لأثر ذلك في تأليفه، ومعانيه وألفاظه لأنه يدفع إلى أشياء يصنفها فإذا خبر كل شيء وتحققت كان وصفه له أسهل ونعته أمكن...

إن كلام الإنسان ترجمان عقله ومعيار فهمه وعنوان حسه والدليل على كل أمره لولاه لخفي منه، ويحسب ذلك يحتاج إلى فضل التثقيف واجتماع اللب عند النظم والتأليف[1].

(1) سر الفصاحة، ج1، ص100.

الفصل الخامس

نظرية الاكتساب اللغوي

بين الدراسات الغربية والعربية

المبحث الأول :

أتطوير واستثمار للتراث العربي أم إيجاد مكان للسانيات فيه؟

المبحث الثاني :أراء ونظريات في اكتساب اللغة عند الغرب

المبحث الثالث : علاقة اللغة بالفكر مظهر من مظاهر الارتقاء اللغوي

المبحث الرابع: الازدواج اللغوي والتعدد اللغوي في التراث العربي

المبحث الأول

1)- أتطوير واستثمار للتراث العربي، أم إيجاد مكان للسانيات فيه؟

هكذا تساءل الأستاذ مازن الوعر ومعه نتساءل ويستدعي هذا التساؤل خيوطا أخرى لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بهذا التساؤل الذي يمتلك كل المشروعية العلمية والحضارية والإنسانية.

ولعل أول الخيوط هو صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات، إن الحديث عن هذه الصلة هو حديث ذو شجون، ونحن نعلم أن البحث عن هذه الصلة يشغل اللغويين العرب ويكاد يكون برهانا على رؤيتهم المعاصرة للسانيات العربية، ولكن ما هي طبيعة هذه الصلة؟ ثم كيف ننظر إليها نظرة خارج نطاق المركبات سواء أكانت مركبات النقص والاحتواء أو مركبات الغرور والاستعلاء. الواقع أن الأستاذ مازن الوعر يرى أن التراث اللغوي العربي ليس ملكا للعرب وحدهم ولكنه ملك حضارة الإنسان المعاصر، والإنسان دائما وأبدا خارج عن نطاق الجنس والعرق والتاريخ[1].

إن التراث اللغوي العربي يعد تحولا كبيرا في مسيرة التراث اللغوي العالمي هذه حقيقة غفلها أو تغافل عنها الكثير من أولئك الذين يعدون أنفسهم من ملكوا زمام العلم والحضارة متجاهلين أن الحضارة تكتمل في إطار التحول الحضاري الإنساني الفاعل والمنفعل وإذا عز على "جورج مونان"* أن ينصفنا فهناك من أقر جهود علمائنا في البحث اللغوي الأمر الذي جعل مازن الزعر يؤكد هذه الحقيقة الثابتة التي لا ينكرها إلا كل جاهل أو عارف متجاهل، "وأكرر ما كنت قد ذكرته في مقالات عديدة أنه لو التفت الغرب إلى التاريخ اللغوي التراثي العربي لكان علم اللسانيات الحديث في مرحلة متقدمة عن الزمن الذي هو فيه، هذه الحقيقة شاركني فيها عالم اللسانيات الأمريكي –توم تشومسكي- خلال حوار كنت أجريته معه حول هذا الموضوع[2]، ولكن ماذا نعني بالتراث اللغوي العربي؟

(1) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص18.

* أنظر كتابه اللغة منذ النشأة حتى القرن العشرين.

(2) أنظر مازن الوعر، المرجع السابق، ص20.

إن الذي فعله النحاة العرب حول اللغة العربية يعد جزءا من التراث اللغوي العربي وليس كله، ذلك أن التراث اللغوي العربي أشمل وأوسع مما قدمه النحاة العرب أمثال –الخليل بن أحمد وسيبويه وابن يعيش وغيرهم– فهذا التراث هو كل عمل عربي وضعه العرب القدامى من أجل تفسير النص القرآني وهذا يعني أننا إذا أردنا إعادة تركيب التراث اللغوي العربي فإنه ينبغي أن نبحث في المصادر التالية: كتب النحو والشروح التي تناولته (النحويات)، كتب التجويد وفق قراءة القرآن الكريم (الصوتيات)، كتب البلاغة، كتب الفلسفة والمنطق، كتب التفاسير القرآنية، كتب التفاسير النبوية، دواوين العرب الشعرية والنثرية والشروح التي تناولتها، كتب الموسوعات المعرفية المختلفة التي ألفها عظماء الكتاب العرب أمثال الجاحظ وابن عبد ربه وابن حزم الأندلسي والقاضي عبد الجبار وغيرهم، كتب المعاجم واللغة كما هي الحال عند ابن منظور وابن فارس والقالي وغيرهم، كتب التاريخ كما هي عند الطبري وابن خلدون.

وبكلمة أخرى إن ما نعنيه بالتراث اللغوي العربي هو هذا الركام العربي المتأثر في تاريخ الحضارة العربية ونحن لا نستطيع معرفة النظرية اللغوية العربية بأبعادها الكاملة إلا إذا أعدنا تركيب الفكر اللغوي العربي بعد سبر دقيق وعميق لكل ما قاله العرب حول المسألة اللغوية[1].

إن الشرعية العلمية التي تدفعنا إلى تنفيذ هذا الجزء أو هذا العمل ليست نابعة من تجميع ركام معرفي لا يربطه رابط معين وإنما من حقيقة أن هذا الركام المعرفي انطلق من مبدأ فلسفي متماسك وواضح من أجل تفسير الكون والحياة والوجود ككل، فهناك صلة قوية بين سؤال الفلسفة الذي هو أيضا سؤال الوجود وبين قضية اللغة في الفكر العربي، وعلى هذا الأساس فإنه من الموضوعي ألا نفتش عن موقع ما في التراث العربي ونضع فيه اللسانيات الحديثة، وكأننا نرجع الحاضر إلى الماضي لنجد له مكانا في التاريخ وبهذا فإننا سنعيد عجلة التاريخ إلى الوراء وهذا يتعارض وطبيعة وجوهر التطور، فالعود إلى الماضي لا يكون إلا بقدر ما في ذلك الماضي من حضور فاعل في الآن؛ وإلا بقدر ما هو بمثابة الخميرة للمكن الآتي، وفق هذا يصبح حد الزمان افتراضا في البال ليس إلا؛ وتعدو الكينونة احتضان للوجود الحي الفاعل والمؤثر في اتجاه انتزاع البقاء، في زمن يراهن على اقتلاع كل رموز البقاء، هذه القضية تشبه قضية التراث اللغوي العربي واللسانيات.

(1) مازن الوعر، مرجع سابق، ص21.

إن اللسانيات الحديثة كنظرية تختلف في منطلقها الفلسفي تماما عن منطلق النظرية اللغوية القديمة بمناهجها المتعددة ذلك لأن اللسانيات انطلقت من علوم دقيقة صارمة لتبني مبادئها وأنظمتها وقوانينها، أما التراث اللغوي العربي فقد كانت منطلقاته إنسانية كونية، ونحن نعلم أن هناك فرقا بين ما هو علمي صرف وبين ما هو إنساني، من هنا لا يمكن أن نأتي إلى التراث العربي كنظرية؛ علما أن أي تراث لغوي إنما هو في البداية والنهاية نظرية، وتحمله وزرا فوق وزره، ونطالبه نحن المحدثين بمعيار العلمية التي هي نتيجة للحضارة الحديثة وبالتحديد لعلومها الدقيقة الصارمة. ولكن هذا لا يمنع بأن نجتهد مستفيدين من موقع اللسانيات وصرامتها العلمية ومن مقوماتها اللغوية الإنسانية من أن نتحول من حالة البحث عن موقع إلى حالة المساهمة في صناعة وبناء الموقع من موقع ما هو إنساني وعلمي.

وانطلاقا من هذه الرؤية ستكون المباحث التالية، وهي مؤطرة قبل هذا وذاك بالتطور الحضاري الفاعل والمنفعل والذي لا ينطلق من فراغ ولا يهدف إلى ملأ الفراغ، وإن كنت أثير هذا الانشغال فأنا لا أدعي بكل حال من الأحوال أني سأصل إليه وإني أحمله هما وأتمنى أن يستحيل واقعا.

وقد عبر عن ذلك الحاج عبد الرحمان صالح في إطار حديثه عن استثمار النظرية اللغوية العربية الأصيلة بقوله: "إن الجهود التي بذلناها منذ أكثر من 40 سنة لفهم ما يقول الخليل وأتباعه قد أدتنا إلى الحكم بأن أكثر ما أبدعه هؤلاء العلماء قد اختفى وقد استغلق فهمه على المحدثين، وأن خطورة هذا التراث الخليلي العظيم هي على قدر خطورة ما سيصير إليه مستوانا العلمي واتجاهنا الفكري، فإما أن نبقى عالة على تراث المتأخرين كما هو الحال في الوقت الحاضر ويستمر تجاهلنا للنحاة الأولين بل وجهلنا المطبق لمفاهيمهم، ومنهجيتهم مع التقليد الأعمى لا لهؤلاء المتأخرين فقط بل أيضا كما يقول اللسانيون الغربيون بدون أي تمحيص، وإما أن نحاول المقارنة التقويمية العلمية بين كل هذه الاتجاهات بقصد الوصول إلى مفاهيم دقيقة أصيلة ذات نجاعة كبير ة في الميدان العلمي والتكنولوجي، وهذا الاختيار الأخير هو الذي اختارته ما يسمى في زمامنا بالمدرسة الخليلية الحديثة، وتتمثل الأعمال التي تقوم بها أساسا في برامج البحث التي هي بصدد الإنجاز في المركز الذي أتشرف بتسييره، فمن بين الميادين التي يحاول الباحثون الجزائريون أن يستثمروا فيها النظرية اللغوية العربية الأصيلة ويذكر البحاثة

الجزائري في ميدان علوم اللسان[1]، حيث يقول: يمكن للنظرية اللغوية العربية أن تلعب دورا كبيرا في الدراسة العلمية للغات بما فيها اللغة العربية لأنها وإن كانت نتيجة للنظر في العربية فإن عمقها العجيب يجعلها في مستوى النظريات اللسانية الحديثة وسيلجأ إليها لتفسير الكثير من الظواهر اللغوية، يقول عبد الرحمان الحاج صالح وهو بصدد حديثه عن بعض الظواهر اللغوية التي توجد في اللغات الجرمانية والإنجليزية والتي تفسرها اللسانيات إلا بشيء كثير من التعسف، ويضرب أمثلة حول ذلك بعض الكلمات الموجودة في اللغات الإنجليزية والجرمانية والتي تتصرف في باطنها مثل الكلم العربية وذلك مثل child وجمعه children وman وجمعه men وكذلك بعض التصاريف للفعل فأكثرها ينتقل من مدلول إلى آخر لا بزيادة لاحقة فحسب بل بإعادة بناء الكلمة على بناء آخر.

1- التمييز بين ملكتين:

وفي ميدان تعليم اللغات يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن النظرية العربية كشفت لنا أن اللغة لا تكتسب الملكة فيها إلا إذا ميز الملقنون بين جانبين اثنين من الملكة؛ الوضع والاستعمال، فالملكة اللغوية على هذا هي ملكتان: القدرة على التعبير السليم والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معينة، ولكل واحد منها قوانين تختص بها وهذا قد اكتشفه علماء الغرب منذ عهد قريب جدا، ومن تبعات هذا التميز هو الاهتمام بكلتا الملكتين وإلا تطغى إحداهما على الأخرى.

2- إكساب ملكة السلامة اللغوية (بعبارة المحدثين: القواعد والمعجم) يبنى على إحكام التصرف في مثل اللغة (أي في مثال اللفظة ومثل التراكيب وغيرها.

وهذا التصرف يكون بإكساب القدرة على الانتقال من الأصل إلى الفروع والعكس، وبالقدرة على ملء كل خانة من خانات المثال بمحتوى من الوحدات اللغوية يقتضيه المثال، فخذ مثال اللفظة فهي عبارة عن أصل تتفرع عليه كل الفروع التي تقتضيها اللفظة الإسمية أو الفعلية، وإحكام التصرف فيها معناه الإحكام في التطبيق للمئات من القواعد بعد أن يتم الاكتساب له وهذا قد يتم في وقت قصير بالنسبة للدرس النحوي العادي الذي ينطلق من القاعدة وتطبيقها أو العكس، أما إكساب القدرة على التبليغ فسر النجاح فيه يكمن في

(1) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص53.

التصرف في البنى والمثل بما يقتضيه المقام (أو حال الخطاب)، فالانتقال من غرض إلى آخر (وهذا يقتضي حصر هذه الأغراض) مع التصرف في محتوى المثل يضمن أيضا اكتساب هذه الملكة في وقت أقصر بكثير من تطبيق قواعد النحو والبلاغة[1].

وينوه عبد الرحمان الحاج صالح بالجهود التي تبذل في الجزائر من أجل استثمار النظرية الخليلية في الطرائق التعليمية، كما أن هذا الاستثمار يمكن أن ينطبق على ميادين مختلفة مثل شرح النصوص وتحرير المقالات وبصفة عامة التعبير والفهم الشفاهي والكتابي، ويؤكد عبد الرحمان الحاج صالح أنه تم الاقتراح على وزارة التربية في الجزائر وعدة قطاعات أخرى برنامجا لتكوين أخصائيين في تعليم العربية بهذا الاتجاه، وبرنامجا آخر لتطوير معلومات المعلمين والأساتذة في هذا الميدان[2].

إن هذا العمل الذي يرمي إلى استثمار الرصيد اللغوي الذي يستعمله التلميذ في حياته، ومن هنا يمكن أن نسأل عن مدى استفادة لجان وضع الكتب المدرسية من هذا الرصيد؟ وكذلك تأليف قصص المطالعة للأطفال؛ فهو مجال إبداعي حقيقة، لكن لا يجب أن يسند إلى بعض الحرفيين فقط بل على التربويين واللغويين أن يعملوا معا في هذا المجال كي يحققوا لغة سليمة متدرجة للطفل[3].

وفي ميدان الاتصال العادي والمرضي، يبرز الحاج عبد الرحمان صالح تحليل الخليل العظيم لأصوات اللغة وقد بنى كل ذلك على أساس مفهوم المثال ومفهومي الحركة والسكون، أما المثال فقد وضع صيغة للنظام الصوتي هو إلى حد بعيد مصفوفة بالمعنى الرياضي لها مدخلان: المخارج والصفات ثم لاحظ أن حراكية الكلام ناتجة عن توالي الحركات والسكنات، أي من حركات عضوية وهوائية صوتية تحدث الحروف وتصلها بالتي تليها، وسكنات عضوية أي إيقافات للهواء الصائت توقف هذه الحركات، وهنا أقرب إلى التحليل الصوتي الذي ظهر عند المهندسين منه إلى التحليل اليوناني التقليدي الذي يقطع الكلام إلى مقاطع والمقطع إلى

(1) عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص55.

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص55 .

(3) صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، ص180. وكذلك الصفحات، ص182-188.

صوامت ومصوتات، فهذا تحليل صحيح لكنه غير كاف لأنه غير حراكي ولا يمكن أن يستغل في تركيب الكلام الاصطناعي ولا في التعرف الآلي على الكلام[1].

وهناك ميدان آخر وهو مهم جدا وهو ميدان الاضطرابات التي تصيب الإنسان في كلامه بسبب آفة في جهاز نطقه، أو ما يسمى عند الأطباء الآن بالحبسة وتسببها إصابة في جهة معينة من الدماغ من تلك التي لا تتحكم في إحداث الكلام، وأهمية الحبسة كبيرة جدا بالنسبة للدراسة العلمية للغة، لأن الحبسة هي في الحقيقة العجز في أداء جانب واحد من فعل الكلام كالقراءة دون الكتابة أو العكس أو العجز عن التركيب السليم في مستوى الكلم أو الجملة مع بقاء الفهم، أو العجز عن الإتيان بالكلمة أو التركيب الذي يناسب معنى من المعاني أو عدم القدرة على فهم بعض العبارات مع القدرة على تعرفها في صورة مثلا، فكل هذا هو عبارة عن انفكاك القدرات الكلامية وفي نفس الوقت عن فقدان التحكم في مثل اللغة لأن المثال كما فسرناه هو بنية حراكية لأنه مولد للعبارة، فإذا فقد التحكم في التصرف في مكوناتها ظهر في المصاب نوع من العجز عن الكلام[2].

وتجرى بحوث في مركزنا لاستثمار النظرية العربية لوضع طريقة طبية خاصة للكشف عن هذه الأنواع من العجز ثم علاجها[3].

إن هذه الرؤية العلمية حول ضرورة استثمار النظرية اللغوية العربية هو قليل من كثير وذلك لعمقها واتساع إمكانياتها التفسيرية والتطبيقية، وهذا الاستثمار لا يؤتي أكله إلا إذا كان مسيجا بإيمان الباحث الواثق من غنى تراثه وعظمة موروثه الذي يمتد ويتجدد ويتصل ولا ينفصل حتى نكون أهلا لهذا التراث فنكون أمة لها تراث وليست كائنات تراثية تبحث لها عن مكان تحت شمس المعرفة و قد حباها الله بسر نور المعرفة .

2)- أراء ونظريات في اكتساب اللغة عند الغرب:

(1) عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص56.

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، نفس المرجع، ص57.

(3) المركز كان معهدا للسانيات، تحول في سنة 1984 إلى وحدة البحث في علوم اللسان ثم تغير اسمه ليصبح مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية C.R.S.T.D.L.A.

يؤكد تشومسكي باستمرار على أنه لا بد لنا لتطوير المفاهيم النظرية الألسنية من أن نتخذ موقفا مناقضا للمذاهب السلوكية والتجريبية، وذلك بالتخلي عن الأفكار التي سادت منذ أواخر القرن الماضي بأن النظرية لا تبنى إلا من خلال المعطيات الممكن لحظها مباشرة، وبأن الاكتساب اللغوي يرتد فقط إلى تأثير المحيط على الطفل الذي يكتسب لغة بيئته، فالمذاهب هذه لا يمكنها تحليل عملية اكتساب اللغة لأن ما يلزمها هو الاعتقاد بأن المعرفة الفكرية بالمبادئ الكلية التي تخضع لها بني اللغة الإنسانية والتي يمتلكها الطفل الرضيع هي التي تقود عملية الاكتساب اللغوي، وهذه المبادئ هي جزء مما يسمى بالفكر وهي قائمة في العقل الإنساني بشكل من الأشكال، وهي شبيهة إلى حد ما بالأفكار الفطرية في نظرية ديكارت الفلسفية، والتي تعود جذورها العقلانية إلى أفلاطون[1].

إن هذا الموقف يرخي بظلاله على طبيعة المسألة وضرورة تتبع هذه الآراء التي كانت محل انتقاد من شومسكي قبل التفصيل في نظريته.

1- نظرية الاكتساب اللغوي السلوكية:

تندرج نظرية الاكتساب اللغوي عند سكينر Skinner في إطار النظريات السلوكية في علم النفس، لذلك ينظر علماء النفس السلوكيون إلى اللغة كشكل من أشكال السلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المثيرات والإستجابات للمثيرات، ومن هذا المنظور لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها ومسار تعلم أية مهارة سلوكية أخرى، فالسلوك اللغوي كأي سلوك آخر هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم، حيث يدعم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي يظهر عند الطفل، وذلك بأن يبتسم الأهل للطفل عندما يصدر أصواتا لغوية، وأن يهملوا بالمقابل الأصوات غير اللغوية التي تصدر عنه[2].

ويرى سكينر أن اكتساب اللغة يتم في الوسط الاجتماعي بطريق المثير والاستجابة، وهو الذي أدخل مفهوم السلوك الأدائي، فأشار إلى أن السلوك اللفظي يمثل السلوك الأدائي، وعرفه بأنه السلوك التلقائي الذي يمكن أن يدعم أو دعم فعلا بشكل متمايز بالاشتراط

(1) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، ت1405هـ1985م، ص156.

(2) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية، ص72.

الوسيلي، وأوضح ذلك بمثال: إن السلوك التلقائي المميز للحمام هو استجابة التقاط الحب وهذه الاستجابة يمكن أن تدعم وبذلك تصبح استجابة أدائية أو وسيلة مقرونة بمثير خاص كالطعام مثلا، والحمام يمكن أن يستخدم هذه الاستجابة "علامة" على أنه جائع، وبالمثل فإن السلوك اللفظي التلقائي عند الطفل يمكن أن يخضع في نظر "سكينر" لعملية تدعيم مماثلة، ولكنه تدعيم اجتماعي في هذه الحالة.

فالطفل يتعلم هنا أن أحداث بعض الأصوات التي تشبه ظاهريا على الأقل بعض الأصوات المقبولة اجتماعيا لبعض الكلمات مثل "لبن" أو "ماء" يؤدي إلى استجابة بالتشجيع أو بمظاهر المحبة أو الحصول على الأشياء التي أشار إليها، ومن ثم تقوى هذه الأصوات أو الكلمات.

أما الأصوات أو الكلمات الأخرى التي لا تكافأ بهذه الصورة فإنها تنطفئ ويمكن أن يمتد هذا التفسير الذي ذهب إليه "سكينر" ليشمل الظواهر اللغوية كلها، فالطفل يميل إلى تعلم الاستجابة التي تدعم سواء أكان التدعيم بطريق الثواب المباشر الذي يؤدي إلى خفض حدة التوتر أم كان بطريق بعض الأدلة الثانوية غير المباشرة للثواب النهائي، أما الاستجابات التي لا تدعم فتميل إلى الانظفاء والاختفاء من حصيلة استجابات الطفل[1].

وعزا "سكينر" نجاح الطفل في اكتساب مادة اللغة المعقدة إلى التدريب المتواصل المتحكم فيه الذي مكنه من تعلم عادات معقدة للحيوانات وغيرها التي كان يجري عليها التجارب في مختبره. ويقول "سكينر" عن الذخيرة اللفظية لدى الطفل أوالمتكلم "نلاحظ أن المتعلم يمتلك ذخيرة لفظية، بمعنى أن أنواعا مختلفة من الاستجابات تظهر من وقت لآخر في سلوكه على ارتباط بظروف يمكن تحديدها، ويشير تعبير "الذخيرة اللفظية" على أنها مجموعة من الاستجابات الإجرائية اللفظية إلى السلوك المحتمل للمتكلم، فحين لا تكون الاستجابة في مجرى الإرسال فإن التساؤل عن مكان وجود العملية التلفظية هو كالتساؤل عن مكان وجود الفعل المنعكس قبل أن يقوم الطبيب بالنقر على وتر عضلة الركبة وعليه "تشكل الذخيرة

(1) محمد السيد، اللغة اكتسابا وتعلما، ص30.

اللفظية بناء فرضيات ملائما"[1]. من خلال ما ذهب إليه سكينر يمكن الوقوف على النقاط التالية:

1- التعزيز حدث من الأحداث المصاحبة للمثير

2- ظهور التعزيز يلازم زمنيا حدوث الاستجابة، وإذا تم ذلك بانتظام سيؤدي بالضرورة إلى :

أ- المحافظة على قوة الاستجابة

ب-العمل على زيادة قوة الاستجابة

ج-تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة.

د- تقوية العلاقة بين مثير ومثير.

يستنتج إذن أن التعزيز لا يعدو أن يكون صورة من صور تقوية الاستجابة واستدعائها بوساطة المكافأة أو الجزاء. سواء أكان ذلك الجزاء ماديا أم معنويا، كإشباع الحاجة أو تحقيق الرغبة أو تمكين المتعلم من الوصول إلى أهدافه التعليمية عن طريق هذا الجزاء أو هذه المكافأة[2].

ويطمح سكينر الذي يعتبر أبرز ممثلي المذهب السلوكي في علم النفس إلى تأسيس علم جديد سماه "علم السلوك اللفظي" يكون فرعا من العلوم السلوكية، ويهتم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية التي غفلت عنها برأيه، علوم الألسنة والبلاغة والدلالة ودراسات الاضطرابات اللغوية، كما يهتم بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي وبتحديد المتغيرات التي تتحكم بهذا السلوك ويوصف كيفية تفاعلها، وذلك بهدف تحديد الاستجابات اللفظية والتنبؤ بها، ففي غياب المعطيات العصبية والفزيولوجية الخاصة بالسلوك بشكل عام وبالسلوك اللفظي بشكل خاص، لا يستطيع الباحث الاعتماد سوى على المعلومات المتاحة التي تتمثل في المثيرات التي يتعرض لها الكائن الحي وفي الاستجابات التي تصدر عنه، ومن هذا المنظور، يهتم سكينر بالميزات والاستجابات للميراث وبالعلاقات التي تربط استجابات معينة بمثيرات معينة،

(1) محمود السيد، المرجع نفسه، ص31. كذلك ينظم م. زكريا.

(2)محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، ص28.

ولا يبدي بالتالي أي اهتمام بإسهام المتكلم في عملية التكلم، معتبرا أن هذا الإسهام غير جدير بالاهتمام[1].

2- جان بياجيه "J.Piajet" واكتساب اللغة:

لقد تناول بياجيه في الاختبارات التي قام بها في مجال علم النفس العيادي تكون اللغة عند الطفل مما يتيح لنا الكلام على نظرية الاكتساب اللغوي عند "بياجيه" وقد دعم منذ بدايات نظريته الأطروحة القائلة بأسبقية الجانب المعرفي وخضوع اللغة للفكر، وكان هذا التصور قائما أصلا في تحليله لتمركز لغة الطفل على الذات وقام بتطوير هذا التصور في أحد مؤلفاته الذي يحتل موقعا رئيسيا في أعماله ونعني به تكوين الرمز عند الطفل[2].

قبل التوسع في نظرية "بياجيه" لا بد من الوقوف عند الخطوط العريضة للقضايا الأساسية في نظريته.

يرى "بياجيه" أن التعلم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل ينبع التعزيز بالضبط من أفكار المتعلم ذاته، فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قد تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر "بياجيه" الخريطة المعرفية الموجود ة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير.

إن أحداث البيئة لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به، فيه من المعرفة أصلا، برأي "بياجيه" أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، هناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل أيضا من خلال ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم، ويسميه "بياجيه" عامل الموازنة، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض[3].

(1) ميشال زكريا، مرجع سابق، ص74.

(2) مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر: كمال بكداش، ص146.

(3) نظريات التعلم، ص201.

يميز بياجيه عدة خطوات في عملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقص، فعملية الموازنة لا تنجم عما يراه الإنسان، وإنما تساعد على تفهم ما يراه وعن طريق هذه القدرة الموروثة يستطيع الإنسان بالتدرج، الاستدلال عل الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء المحيطة به.

تبدأ الموازنة بالاضطراب حين يشعر الإنسان بأن هنالك شيئا ما ليس على ما يرام، كما تشعر الطفلة مثلا، التي تعتقد أن الماء الذي قد صب في كأس قصير وعريض سيصل إلى المستوى نفسه، إذا ما أعيد صبه في كأس أخرى طويلة وضيقة، فالاضطراب هو بالتالي الصراع بين ما يتوقعه الإنسان وبين ما يشاهده أمام ناظريه. فيطلق الإنسان بعض التطبيعات "Régulation" بهدف تخفيف حدة الاضطرابات وتنتهي الموازنة بعملية التكيف الذي يقوم على التفاعل بين عمليتين فرعيتين: الأولى هي عملية التمثل (Assimilation) وهي تعمل على تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة، والثانية هي عملية الملاءمة (Accomodation) وهي تعمل على التنبه على التجربة الجديدة بصورة مستقلة عن الخبرات السابقة.

تجدر الإشارة، هنا إلى أن التمثل من دون الملاءمة من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة، فالطفلة التي أشرنا إليها في المثال السابق قد تقول عندما ترى أن مستوى الماء قد هبط عند إعادة صبه في الكأس العريض، "إن بعض الماء قد تسرب عند إعادة صبه" أما الملاءمة (accomodation) فهي عملية الانتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة، والملاءمة بدون التمثل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة كأن تقول الطفلة "نعم إن الماء يكون على مستوى منخفض أحيانا وعلى مستوى مرتفع أحيانا أخر. وفي هذه الحالة فإن الطفل ماثل فقط ما هو ماثل أمامها بدون أية محاولة لتمثال ما هو ماثل في الخبرة السابقة.

فالتعادل بين التمثل والملاءمة ضرورية للطفل كي يستطيع الوصول إلى تفسير الحوادث الماثلة أمامه ويكون أكثر دقة وأكثر تكيفا.

أنواع المعرفة:

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة:

أ– المعرفة الشكلية(figurative knowledge) وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فالطفل الرضيع يرى مثيرا ما، متمثلا في حلمة زجاجة الإرضاع فيبدأ في مص

الزجاجة، والولد يرى سيارة أبيه قادمة فيسرع إلى فتح باب المنزل، ومعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات، ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية وهذه المعرفة لا تنبع من المحاكمة العقلية.

ب– أما المعرفة الإجرائية: فهي التي تنبع من المحاكمة العقلية وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات وعلى سبيل المثال لنفرض أنني وضعت كرة الجولف وسط مجموعة من كرات التنس، وبعد ذلك وفي أثناء قيام الطفل بمراقبتي قمت بنقل تلك الكرة ووضعتها وسط مجموعة من البلي التي يلعب بها الأطفال، وفي هذه الحالة فإن كرة الجولف ستبدو كبيرة الحجم مقارنة بالبلي، وعندها يستطيع الطفل الذي يقوم بمراقبتي يحاج قائلا طالما أن الكرة هي الكرة وطالما أن الأجسام لا تغير حجمها بسبب تغير مكان وجودها، فإن كرة الجولف هذه ليست الآن أكبر حجما مما كانت عليه من قبل. وبصورة عامة فالمعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية، مثل تغير موقع كرة الجولف، أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.

مستويات المعرفة (le velsof knowledge)

ويمضي الوقت تزداد قدرة الطفل على استخدام المعرفة الإجرائية مخلفا وراءه جوانب معرفة الشكل التي كانت سائدة في حياته وفقا لنظرية بياجيه هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال.

ففي السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل أو الفترة الحسية الحركية، يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وكذلك فكرة انتظام الأشياء في العالم الفيزيقي، فمن خلال المسك والمص (الرضاعة) والنظر إلى الأشياء ورميها بعيدا، ومن خلال تحريك الأشياء هنا وهناك يتعلم الأطفال بناء فهم جيد نوعا ما لحدود الأشياء الصغيرة وإمكاناتها، وعلى سبيل المثال فالشيء الذي يخبأ تحت الوسادة يمكن الحصول عليه ثانية، وقطعة النقود التي تنتقل إلى يد تغلق عليها تصبح في مكان جديد، والصوت المنبعث من الخلف ربما كان صادرا عن شيء يمكن رؤيته إذا ما التفتا إلى الخلف.

ومن خلال التنظيم الحسي إلى بعض الاختلافات بينما التغيرات الأخرى لا تؤدي إلى ذلك، فإدارة لعبة ما لا تجعل من هذه اللعبة لعبة جديدة حتى ولو بدت مختلفة عن ذي قبل.

وفي الفترة الثانية أو الفترة ما قبل الإجرائية من سن الثانية حتى السابعة ببدأ الأطفال في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحة الحسية الحركية السابقة.

وعلى سبيل المثال يمكن لهم أن يفسروا السبب في أن اللغة التي تدار حول نفسها ليست لعبة جديدة، "ألم تقم قبل قليل بتحريك اللعبة كي تدور حول نفسها؟" فكلمات الأطفال في هذه المرحلة كلمات رمزية تمثل الأعمال المختلفة التي يرونها وتساعدهم كي يفهموا بصورة أكثر وعيا السبب الذي لا تؤدي بعض التغيرات من جرائه إلى حدوث اختلافات، وفي هذه المرحلة فترة ما قبل الإجراء يكتسب الأطفال طلاقة أكثر في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية والأصوات الإنسانية والكلمات مما يساعدهم على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الراهن المباشر ومع ذلك وحتى مع ازدياد الطلاقة الرمزية فالطفل في مرحلة ما قبل الإجراء لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة وفق المقتضيات المنطقية، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة بالمرحلة ما قبل الإجرائية.

المرحلة الإجرائية المحسوسة: التي تمتد بين السنة السابعة و السنة الثانية عشرة: يطو الطفل في هذه المرحلة قدرته على التفكير الاستدلالي، وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده ويقوم محتوى الاستدلال على الأشياء الفعلية وليست المجردة.

المرحلة الإجرائية الشكلية والتي تبدأ في سن الثالثة عشر تقريبا بمقدور الأطفال في هذه أن يقوموا بالاستدلالات من خلال الاستدلالات الأخرى يستطيعون فهم كيف ترتبط عملية القسمة بعملية الضرب. إن تفكيرهم الآن قد تسامى الآن فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير بل يستخدمون عمليات أو إجراءات كمحتوى لتفكيرهم[1].

الوظيفة الترميزية واكتساب اللغة:

يرى "بياجيه" أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكل في الحقيقة مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وإن يكن بطبيعة الحال المظهر الأهم.

(1) . علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1983، ص284-287.

لا تولد اللغة بحد ذاتها العمليات الفكرية، بل على العكس من ذلك، فإن اللغة لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية وذلك لأن العمليات الفكرية هي التي تسمع باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية، وحتى في المراحل النهائية للتطور المعرفي فإن اللغة شرط ضروري لاكتمال هذه المراحل، إلا أنها غير كافية وجدير بالذكر في هذا المجال أن "بياجيه" يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

ولئن نظر "بياجيه" إلى اللغة من حيث إنها تنظيم قائم ضمن المجتمع يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية غنية فإنه مع ذلك رأى أنها لا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية، فاللغة برأيه تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، ذاك أن الكلمات الأولى التي بالإمكان تميزها عند الطفل تشبه الرموز التي يمكن قرنها بالشيء ولا تكون تنظيما.

تظهر أول كلمات الطفل سمة المحاكاة في الرمز، إذ تؤخذ من لغة الكبار وتحاكي الأشياء بصورة منعزلة، وتظهر تغير الرمز، بعكس ثبات الإشارة اللغوية، فالرمز يشبه الشيء ظاهريا، وهو مظهر ذاتي في حين أن الإشارة اللغوية بالمقابل مظهر اجتماعي وطابعها كيفي.

تبدأ المقدرة على تصور الواقع بواسطة الكلمات في المرحلة الحسية-الحركية من نمو الطفل، وتكون نمطا من التصور بواسطة الفعل، في نهاية هذه المرحلة يصبح التصور ممكنا في غياب الشيء أو النموذج فيتم بالتالي التطور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة الخفيفة في مفهومها الألسني، وفي هذا الصدد يقول "بياجيه":

"عندما نتحدث عن التصور فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر، ويشكل التأسيس الجماعي للغة، من هذه الزاوية العامل الأساسي في تكوين التصورات وتماسكها الاجتماعي، ولا يصبح بمقدور الطفل استعمال الإشارات اللفظية بشكل تام إلا تبعا للتقدم الذي يحصل في فكره.. يبقى تفكير الطفل أشد رمزية بكثير من تفكيرنا، وذلك بالمعنى الذي يتعارض فيه الرمز مع الإشارة".

إن اللغة في نظر "بياجيه" لها الجذور نفسها التي هي تلعب الترميزي، وتؤدي في البدء الدور نفسه الذي يؤديه اللعب الترميزي، فالطفل يقوم منذ ما قبل ظهور اللغة، بأشكال متنوعة في المحاكاة واللعب الترميزي، فيتمدد مثلا، على الوسادة متظاهرا بالنوم في سرير أمه، ويتناول الأشياء، ويضفي عليها دلالة خيالية نابعة من خبراته، بحيث يستعمل الأشياء بوصفها رموزا

دالة لأشياء أخرى، وهذه التصرفات تشير إلى اكتساب الطفل الوظيفة الترميزية، وبالرغم من أن اللغة تكون في هذه المرحلة في طور النمو فإنها لا تشكل بنظر "بياجيه" مصدر هذا النشاط الترميزي.

إن السلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته خلال النمو اللغوي هو بِرأي "بياجيه" سلوك في حالة تكون دائم، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئته بحيث يساهم الطفل بصورة فعالة في مسار النمو، كما أنه يرتبط بالنمو وبمراحله المختلفة فهو ليس نموا لغويا فقط، بل هو ظاهرة معقدة ترتبط بمراحل التطور الذهني بشكل عام.

ترتسم العوامل الوراثية في النمو اللغوي، وهذا النمو لا يمكن أن يعدل في اتجاهه كيفما اتفق، هذه العوامل الوراثية لا تظهر على هيئة بنى جاهزة ومعطاة من الأساس، فما هو فطري بالضبط إنما هو عمل البنى ذاتها.

يتم اكتساب اللغة بناءا على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

تجدر الإشارة، هنا، إلى أن "بياجيه" حين يتكلم على وجود تنظيمات داخلية فإنه لا يعني بالضرورة المعنى نفسه الذي يعنيه "تشومسكي" وهو وجود نماذج للتركيب اللغوي أو قواعد لغوية عامة، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الحسية الحركية.

ويركز "بياجيه" الاهتمام على علاقة اللغة بالفكر، فيقول: "لا تكفي اللغة لتفسير الفكر، وذلك لأن البني التي تميز الفكر تمتد جذورها في الفعل وفي الأوليات الحسية–الحركية الأشد عمقا من الواقع اللغوي، إلا أنه من المؤكد من جهة أخرى أنه بقدر ما تصبح فيه بنى الفكر أكثر دقة، بقدر ما تصبح اللغة أكثر ضرورة لاكتمال تكون هذه البنى... توجد إذا بين اللغة والفكر دائرة تكوينية بحيث يستند أحدهما بالضرورة إلى الآخر في تكوين متلاحم وفعل متبادل، إلا أن كليهما يتعلق في النهاية بالذكاء الذي يشكل حالة سابقة على اللغة ومستقلة عنها.

تظهر إذا أبحاث "بياجيه" في مجال اللغة اهتمام الأساسي بالتطور المعرفي، فهو بحيث في الواقع في اللغة عما يظهر سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وهو بالذات لم يتخيل أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي[1].

لقد أفسحت النقاشات حول المظهر الوظيفي للغة عند الطفل مجالا واسعا لأطروحة بياجيه حول مركزية الذات، فقد شرح بياجيه ذلك في أحد أولى مؤلفاته، "اللغة والتفكير عند الطفل 1923) خصائص اللغة المتمركزة على الذات التي يقابلها باللغة المطبوعة بالطابع الاجتماعي، واللغة المستدخلة التي يمكن أن تفيد للتفكير المنطقي، المطبوع بالطابع الاجتماعي بالمعنى الذي يعطيه بياجيه لهذا التعبير، كما يمكن أن تقوم مقام الدعامة للنشاط الرمزي الخاص الذي تستمر فيه بعض السمات الطفلية ولا سما سمة التمركز على الذات، لقد أشار "فيجوتسكي" إلى ذلك إلا أنه لم يهتم أبدا لهذا المظهر الذي بحثت فيه على نطاق واسع بعض مدارس التحليل النفسي.

فبعض المحاورات الطفلية الذاتية، كمحاورة أنطوني الذاتية التي جمعها "وير" تظهر بمظهر الكلام الذي لا يتوجه إلى أحد، والأمر هذا ليس ولا لأن الطفل لا يهتم بالآخر، بل لأنه لا يحتمل هذا الآخر، إنه كلام يتوجه إلى الداخل لا بوصفه أداة جديرة بأن تساعد الفرد بفاعلية أثناء فعله العملي بل بوصفه مادة مكونة لعالمه الحميم ولعالمه الخيالي، وقد أشار جاكبسون Jakobson بدقة في مقدمته لكتاب "فرير" إلى أهمية هذه الوظيفة للغة: "إن لغتنا الظاهرة تتوجه نحو متحدث إليه وتحتاج إلى مستمع، ولا تصل لغتنا الداخلية بالطبع إلى أي مستمع ولا تنحو إلى التأثير على مستمع واقعي، ولا تهتم اللغة المتمركزة على الذات بالمستمع إلا أنها تحتمل وجوده، لا بل إنها تبحث عن وجوده، وعلى العكس من ذلك فإن المحاورات الذاتية التي تسبق النوم (عند أنطوني) لا تستتبع أي أذن بشرية، إنها حقا صورا من مناجاة النفس وتشكل جزءا من الحياة الحميمية للمتكلم المستعد أبدا لأن ينقطع ما إن يكسر أحد عزلته.

وتقودنا النشاطات اللفظية للطفل في مهده إلى الأمام قليلا على طريق اللغة الداخلية الحقيقية في صورتها الأكثر خفاءا والأكثر مدعاة للحيرة، أي اللغة التي تظهر في الأحلام والتي

(1) ينظر: J.Piaget, le langage et la pensée chez l'enfant

لا يقل دورها الحيوي في مجمل سلوكنا اللفظي عن دور الأحلام نفسها في مجمل حياتنا العقلية".

من المفارقة أن اللغة منظورا إليها من هذه الزاوية تغدو وهي ظاهرة اجتماعية في الأساس الأداة الرئيسية لتمييز الفرد عن سواه[1].

إن بعض الأعمال الأنجلوساكسونية المختلفة وضعت مفهوم اللغة المتمركزة على الذات موضع التساؤل، فما كان من بياجيه إلا أن يرد بأن هذه الأعمال تخطئ في تقديرها بسبب عدم فهمها لمفهوم التمركز على الذات الذي يصل في بعض الأحيان إلى حد الخلط أحيانا بين اللغة المتمركزة على الذات والعبارات التي يتحدث فيها الطفل عن نفسه، أو بسبب عدم كفايتها في استعمال المنهجية الخاصة بمدرسة جنيف.

المضامين النظرية:

يمكن القول إن أهم ما يبحث منهج نظرية بياجيه في التعليم الإنساني والتي نطلق عليها اسم البنائية في التعليم التلقائي الذاتي التنظيم الذي نجده في تكوين المفاهيم التي تتم بصورة طبيعية لا يمكن تعليمها فالمتعلم يقوم بصورة فعالة ببناء العلاقات التي لا توجد، ولا يمكن لها أن توجد في البيئة، وقد تركت هذه النظرية عدة مضامين على نظرية التعليم الإنساني[2]هي:

التمثل والملاءمة (Assimilation-Accommodation):

اختار بياجيه عن ترو هذين المصطلحين بدلا من المصطلحين الأكثر شيوعا وهما المثير (المنبه) والاستجابة "رد الفعل" ونظريات التعليم التي تنطلق من اعتبار أن المثير وحده أساسية من وحدات التعلم، إنما تتجاوز القضايا الابستمولوجية (المعرفية) حول كيفية معرفة المتعلم للمثير في المقام الأول، ولذلك نظرية بياجيه المتمثلة في التمثل والملاءمة لا تأخذ المثير كأمر مسلم به، بل تحاول تفسير تطور هذا المثير وعند ببياجيه فإن المثير حتى المثير المفرد مفهوم يحتاج إلى تفسير.

المقدرة البيولوجية الفطرية:

(1) اكتساب اللغة، تر: كمال بكداش، ص133.

(2) نظريات التعليم، مرجع سابق، ص334-335.

*** نظرية الاكتساب اللغوي البيولوجية**

انطلاقا من قناعة لينبرغ (Elenneberg) والتي تنطلق من وجهة نظره المؤكدة على أن الطفل مهيأ بيولوجيا لأن يكتسب اللغة خلال مراحل نموه الطبيعي، مركزا على جملة من الحقائق اللغوية والبيولوجية منها:

أ- تكتسب اللغة بشكل طبيعي ولا تعلم

ب- يكون الدماغ البشري مهيأ لاكتساب اللغة ما بين السنتين الثانية والعاشرة من عمر الطفل، وذلك لطراوة القشرة الدماغية ورخاوتها في هذا العمر.

ج-إن الظاهرة اللغوية هي بشكل عضوي مرتبط بالتطورات الفكرية والذهنية المتعلقة بالإنسان وحده.

د- إن الهدف الأولي والأخير للبحث البيولوجي اللغوي هو دراسة العلاقات القائمة بين الوظيفة اللغوية عند الإنسان وبين الوظائف الأخرى في الدماغ.

هـ-إن العملية اللغوية في الدماغ هي شبيهة بالعملية الشكلية الرياضية في الدماغ الإلكتروني.

و- إن قواعد اللغة متداخلة ومتشابكة مع فعاليات بيولوجية أخرى.

المقدرة البيولوجية الفطرية:

يعود الاكتساب، بنظر "لينبرغ" إلى خاصية بيولوجية إنسانية ويورد "لينبرغ" في هذا المجال الأدلة على أن اللغة مقدرة بيولوجية فطرية في الأساس وتتركز أدلته على المسائل التالية:

1- الارتباط المتبادل بين اللغة والنواحي الفزيولوجية والتشريحية عند الإنسان:

هناك أدلة متزايدة على أن السلوك الكلامي يرتبط بخصائص مورفولوجية ووظيفية لجسم الإنسان، منها تركيب جهازي السمع والنطق، والأنسجة الدماغية، وإحكام التنفس وضبطه ليتمكن الفرد من مواصلة النشاطات الكلامية، إضافة إلى مجموعة خصائص تتعلق بالحس والإدراك اللازمين للإدراك اللغوي.

2- البرنامج الزمني للنمو اللغوي:

إن بدء عملية التكلم عند الطفل ظاهرة منتظمة ومطردة ومتناسقة، فهي تبدأ في وقت معين وفي مرحلة النمو الفيزيائي وتتبع تعاقب أحداث بشكل ثابت، كما لو أن كل أطفال الجنس البشري يتبعون الاستراتيجية نفسها منذ ابتداء النمو اللغوي حتى اتقانهم الكلام، ويميز لينبرغ بين نوعين مختلفين من النشاطات الصوتية عند الطفل.

أ– الصرخات وأصوات البكاء التي تبدأ بالظهور منذ الولادة: وهي تمثل نشاطا صوتيا أوليا يستمر طول حياة الإنسان، إلا أنه ليس لهذه الأصوات أي نشاط نطقي متمايز، ويقتصر عملها على انتفاح الفم وانغلاقه[1].

النشاطات الصوتية التلقائية التي تبدأ منذ نهاية الشهر الثاني والتي تنبثق عن الأصوات اللغوية: يتلازم ظهور هذه الأصوات زمنيا مع ظهور الابتسامة، وتكون النشاطات الصوتية التلقائية الأولى تباشير لإرسال الأصوات المصوتة. وتظهر عند الطفل في منتصف السنة الأولى بعض التمايزات بين أصوات مصوتة وأصوات صامتة، إلا أن هذه الأصوات لا تطابق أصوات اللغة ولا تستطيع الأم محاكاتها، مع ذلك تتميز هذه الأصوات بأنها أغنى من الأصوات اللغوية التي سوف يكتسبها الطفل، وأفقر منها في الوقت نفسه، هي أغنى من أصوات اللغة لأنها تشتمل على بعض الأصوات التي توجد في لغات طبيعية أخرى، ولا تشكل بالضرورة جزءا من أصوات لغة الطفل، وهي أفقر من أصوات اللغة لأنه لا يظهر فيها بعض الأصوات الصامتة ولا بعض المقاطع الصوتية، التي تتطلب تناسقا حركيا دقيقا للغاية لأعضاء النطق.

الجدير بالذكر هو أن الأشياء التي تكتسب أولا هي مبادئ تصنيف وبنى إدراكية، وليست بالتالي عناصر منفردة، فالكلمات الأولى تشير إلى فئات كلامية وليس إلى أشياء أو أحداث منفردة، ويتم إدراك الأصوات وتتابع الكلمات ويعاد إنتاجها وفقا لمبادئ معينة بالذات، فمنذ البداية، تتواجد مبادئ عامة دلالية وتركيبية، وفي حال تأخر النمو بسبب أمراض لغوية يبقى ترتيب نمو النقاط المتميزة بما فيها نقطة بدء التكلم غير متغير، ويبدو أن بدء الاكتساب اللغوي واتمامه لا يتأثران بالتغيرات الثقافية واللغوية.

وبغض النظر عن طبيعة دور البيئة في مجال اكتساب الطفل اللغة، فإنه من غير المقبول اعتبار البيئة كعامل أساسي وحاسم في تحديد اللحظة التي يبدأ فيها الاكتساب اللغوي.

(1) ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية وكذلك ينظر: كمال بكداش، اكتساب اللغة، الفصل الثاني.

ففي الحقيقة، لا يرافق ظهور الكلمات الأولى عند الطفل أي تبدل مفاجئ أو طارئ للمحيط اللغوي، فالمعطيات اللغوية هي نفسها قبل أن يتلفظها الطفل بأولى كلماته، وبعد ذلك أيضا، إذ إن الطفل يتعرض لكلام محيطه بشكل دائم قبل بدء الاكتساب اللغوي وبعده، وتجدر الإشارة، هنا إلى أن بعض الأحداث التي قد تطرأ في محيط الطفل، مثل انقطاع العلاقة مع الأم لمدة طويلة، بمقدورها أن تؤثر بشكل مأساوي أحيانا على نمو الطفل اللغوي، إلا أن تأثيرها المحتمل تأثير ضعيف على لحظة بدء ظهور السلوك الكلامي عند الطفل.

غنيي عن الذكر أن اللغة أداة التواصل في المجتمع الإنساني، مع ذلك ليس بالإمكان القول إن ضرورة استفادة الإنسان منها تفرض نفسها فجأة في الوقت الذي تظهر فيه اللغة خلال نمو الطفل، وذلك لأن إشباع المحيط لحاجات الطفل الحيوية لا يرتبط بتاتا باكتساب الطفل اللغة، ولا باللحظة التي يبدأ الطفل فيها بالتلفظ بكلمة ماما أو بابا. سواء أكانت هذه اللحظة في الشهر الثامن أم في الشهر الثاني عشر، كما أن اكتساب الطفل اللغة لا يخضع لأي إكراه بأي شكل من الأشكال قد يفرض على الطفل بهدف إتمام هذا الاكتساب في سن معينة.

*** صعوبة إيقاف تطور اللغة أو منعه :**

يؤكد "لينبرغ" أن القدرة على اكتساب اللغة قدرة قوية وذات جذور عميقة عند الطفل، بحيث إن الطفل قادر عل اكتساب اللغة، وهذا بالرغم من الإعاقات الجسدية التي قد يصاب بها بعض الأطفال، فالأطفال المكفوفون بالخلقة يكتسبون اللغة مثلهم مثل الأطفال الأسوياء، وذلك مع العلم أن عدد المفردات التي بالإمكان تحديد مدلولاتها باللمس قليل جدا، وبإمكان الأطفال الصم أن يكتسبوا اللغة المكتوبة من غير صعوبة، كما أن بإمكان أولاد الصم والبكم اكتساب اللغة أيضا بشكل عادي، وإن تأخر اكتسابهم لها بعض الشيء، ففي هذا الإطار يلجأ "لينبرغ" إلى المقارنة في مرحلة المناغاة بين مجموعتين من الأطفال:

الأطفال من أهل صم، والأطفال من أهل أسوياء من الناحية السمعية، بهدف دراسة دور المحيط في هذا المجال، وقد قام في سبيل ذلك بتسجيل الأصوات التي ينطق بها أطفال ينتمون إلى هاتين المجموعتين، ومما لا شك فيه، هنا أن البيئة اللغوية مختلفة بطبيعة الحال بالنسبة إلى هاتين المجموعتين، وذلك من ناحيتين: فمن ناحية أولى إن الأصوات اللغوية التي يسمعها

الطفل هي أندر إجمالا عند الصم ومن ناحية ثانية، فإنه لا توجد عند الصم استجابات يقومون بها للأصوات التي ينطق بها الطفل، وما تجدر الإشارة إليه هو أن أطفال المجموعة الأولى، أي الأطفال من أهل الصم لا يقلون بإصدار الأصوات عامة، عن أطفال المجموعة الثانية، أي الأطفال من أصل أسوياء، إلا أنهم بالاختلاف مع هؤلاء لا يطلقون الأصوات استجابة للأصوات الصادرة عن المحيط اللغوي، مما يظهر أن التماثل بين النشاط الصوتي عند المجموعتين عائد إلى ارتباطه بشكل وثيق، بالنمو الطبيعي للطفل ونضجه(1).

ويرى "لينبرغ" أن المحك الحاسم لإثبات دور عوامل النضج هو ظهور السلوك بغياب أي تمرين(2).

ويؤكد "لينيرغ" أن بعض الإصابات الدماغية تؤدي إلى تقهقر اللغة ويوصف هذا التقهقر باسم "الحبسة" ويمكن للحبسة أن تشكل لدى الراشد عرضا مؤقتا نسبيا أو أن تشكل على العكس عرضا نهائيا لا رجعة فيه، فعلى وجه العموم إما أن تعود اللغة إلى حالها في الأشهر الستة التي تلي الصدمة وإما لا تعود إلى حالها مطلقا، إذ لا أهمية تذكر للتقدم الذي يمكن إحرازه بعد الستة أشهر، إن المريض الذي تتكون عنده اللغة من جديد لا يجتاز مجددا المراحل التي تميز اللغة تعلم اللغة عند الطفل، فهو لا يتعلم التكلم من جديد أو أنه على الأقل لا يتعلم ذلك بالمعنى نفسه الذي يكتسبه هذا التعبير عند تطبيقه على الطفل. وحين تنقضي فترة التفافي التعافي فإن الجهود التي تبذل لإعادة تعليم الراشد المريض بالحبسة التكلم لا تجزي عن العموم إلا بنجاحات هزيلة وناقصة، هذا في حين لا تتضاءل القدرات العامة للتعلم في مجالات أخرى(3).

ويمكن لأعراض الحبسة التي تتنوع أشكالها تنوعا كبيرا أن تظهر أيضا عند الأطفال الذين يصابون بعد اكتسابهم اللغة بجروح صدمية في أحد نصفي كرة الدماغ، فإذا تعدى المريض سن العشر سنوات ظهرت عواقب المرض بالخطورة نفسها التي تظهر فيها عند الراشد، وإذا حدثت الإصابة بين 4 و 10 سنوات يصبح التعافي على العكس نشطا للغاية ويمتد غالبا

(1) ميشال زكريا، مرجع سابق، ص87.

(2) بكداش، مرجع سابق، ص56.

(3) بكداش، المرجع نفسه، ص57.

على عدة سنوات، وإذا حدثت الجروح في المراحل الأولى من التطور تبدأ عملية الاكتساب مجددا من بداياتها، فالطفل الصغير المصاب بالحسبة خلاف للراشد المصاب بالحبسة يبدأ إذا تعلمه للغة من جديد بالمعنى الحرفي للكلمة.

تشهد هذه الإمكانية لإعادة اكتساب اللغة على المرونة الوظيفية للقشرة الدماغية، وترتبط هذه الإمكانية بوجه الاحتمال بمسألة الموقع الدماغي للوظيفة اللفظية، إن النصف الأيسر من كرة الدماغ هو الذي يلعب على وجه العموم الدور الرئيسي في التصرفات اللفظية، فإذا تضرر النصف الرئيسي من الدماغ فإن النصف السليم منه لا يمكنه أن ينوب عن النصف المتضرر بخصوص اللغة، وذلك لأسباب لا تزال غير مفهومة تماما، وقبل أن تستقر سيطرة جانب دماغي على الجانب الآخر فإن طاقة نصفي كرة الدماغ هي من حيث المبدأ طاقة متساوية، وينجم عن ذلك أن الجروح الأحادية الجانب التي تحدث قبل اكتساب اللغة لا تؤثر تبعا للجانب المصاب تأثيرا فارقا على الاكتساب.

أما إذا حدث الجرح بعد اكتساب اللغة وقبل العشر سنوات فإن المضاعفات على اللغة تتفاقم بوضوح تفاقما أكبر في حال حدوث هذا الجرح في النصف الأيسر من الدماغ منه في حال حدوثه في النصف الأيمن، وتذهب الإحصائيات التي تقارن نتائج التعطيل الجراحي لأحد نصفي كرة الدماغ مع نتائج تعطيل النصف الآخر في الاتجاه نفسه.

فمن الصعب للغاية أن نستخلص من هذه المشاهدات المرضية (الباتولوجية) استنتاجات واضحة، كذلك إذا أخذنا بالاعتبار تنوع هذه المشاهدات لجهة تحديدها أسباب المرض أو تحديدها لأعراضه، فهذه المشاهدات تزودنا باتجاهات إحصائية ولا تزودنا مطلقا بعلاقات قاطعة، إنها في الغالب مشاهدات غير دقيقة أو يصعب في أفضل حال مقارنتها في ما بينها في ما خص تقييم القصور اللغوي الحاصل ودرجة الاسترجاع اللغوي، ومها يكن من أمر فمن الممكن أن نستخلص مع "لينبرغ" أن استرجاع اللغة يكون أكثر احتمالا بقدر ما يحدث في الجرح في أحد نصفي كرة الدماغ في زمن مبكر، أي في الفترة التي لم يكتمل فيها بعد تمايز النصف المسيطر من كرة الدماغ.

على العكس من ذلك تبدو نتائج الصمم على التطور اللفظي أشد خطورة بقدر ما تكون الإصابة بالصمم مبكرة، ذلك أن الشروع في اكتساب اللغة —مهما كان ضعيفا– يسهل

عملية تدريب الأصم على الكلام، لكأن شيئا أساسيا قد استقر بصورة نهائية ويمكن على الدوام الاستفادة منه لاحقا.

تسمح هذه المعطيات التي قمنا بتلخيصها بصورة مقتضبة للغاية أن نحدد على وجه تقريبي نهاية الفترة المفضلة لاكتساب اللغة نحو 5-6 سنوات على أضعف تقدير (أي هذا السن الذي يتحكم فيه معظم الأطفال في الحالات الطبيعية بما هو أساسي في لغتهم) وحوالي 10 سنوات على أبعد تقدير، أي هذا السن الذي يفقد بعده الدماغ المرونة الوظيفية الضرورية[1].

نلاحظ كيف أن تطور اللسانيات سمح لها بالخوض في مسائل عيادية تتعلق بالاضطراب اللغوي الذي كان حكرا على اختصاصات طبية، فبعد سيطرة علم التشريح وعلم الأعصاب على مسألة البحث في مختلف مظاهر الحبسة نلاحظ الآن كيف تحاول النظريات الألسنية الحديثة أن تستحوذ لنفسها على مجال البحث في ما يتعلق بالاضطراب اللغوي.

جاء في مقالة لـ" في أ.فرومكان لـ 1991" يطرح الألسنيون أسئلة مختلفة عن تلك التي يطرحها عادة علماء الأعصاب وعلماء النفس العصبي خلال بحثهم في الحبسة اللغوية، حيث ما انفكوا منذ القرن التاسع عشر يحاولون الكشف عن مراكز مباشرة لتحديد القدرات اللغوية، الألسنيون المهتمون بالأسس البيولوجية للغة سوف يقرون بأهمية الاكتشاف القائل بأن مواقع إصابات خصوصية تنتج أعراضا احتباسية مختلفة، مثل هذه النتائج ستكون مرتبطة بصفة مباشرة مع "النظرية الألسنية" إذا ما اكتشفت بأن هذا العجز التقابلي يعكس مكونات نحوية مختلفة أو حتى وحدات من القواعد، فليس هناك بحث أو اكتشاف لتحديدات قشرية تشريحية للوظيفة، يقر بأن الجزء المتقدم من الفص الصدغي الأيسر له مسؤولية مباشرة في العملية التركيبية أكثر من الجزء المتأخر من شأنه أن يبرز طبيعة العجز التركيبي، الذي لا يمكن تفسيره إلا بواسطة النظرية الألسنية فقط.

ونتيجة لتحليل "فرومكان" العلمي فإن علم الأعصاب اليوم لا يمكن له أن يفسر ملفوظات نحوية لمرضى يقومون بحذف الأفعال الأساسية مثلما نجد في الأمثلة التالية:

The young… the girl….. the littel girl is…. The flower

(1) تر. علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1983، ص284-287.

وذلك في وصف صورة لفتاة تقدم زهورا لأستاذها.

إذن تؤكد هذه الأمثلة أنه بدون تدخل الألسنيين الذين يميزون بمقتضى نظريات ذات مبادئ بين الصيغات الصرفية والاشتقاقية، فإن المختصين في الحبسة اللغوية ليس باستطاعتهم أن يفسروا لماذا نجد بعض مرضى الحبسة النحوية لديهم صعوبات متعلقة بالزوائد الصرفية وليس بالزوائد الاشتقاقية[1].

وباستعمال منهج ألسني لتحليل ملفوظات لمصابين بالحبسة النحوية استنتج د.كابلان 1987 بأن هؤلاء المصابين ليس لديهم صعوبات متعلقة بالصيغمات فقط، بل لديهم أيضا تلف في بناء تراكيب نحوية عادية.

لقد أبدى الكثيرون من هؤلاء المصابين أن الكفاءة النحوية كما هو الشأن بالنسبة للآليات العملية التركيبية يمكن هي أيضا أن تصاب بالتلف، وعلى عكس المفهوم المتمثل في أن الحبسة النحوية ما هي إلا عجز في الإنتاج، فإن الاكتشافات الألسنية الحديثة تبين وجود علاقة بين الإنتاج وعجز الفهم التركيبي[2]*.

ويمكن بالعودة إلى أن البنية اللغوية الضمنية، بالنسبة إلى "لينبرغ" هي ترتيب قائم في الدماغ البشري، وهي نسخة بيولوجية عن القواعد الكلية يحولها الطفل إلى القواعد الخاصة بلغته بالتوافق مع مراحل النمو، أي بكلام آخر تنمو القواعد الكلية نموا فزيولوجيا بشكل طبيعي داخل الدماغ البشري، وتتفاعل مع المواد اللغوية التي يتعرض لها الطفل، بحيث يصبح بإمكان الطفل صياغة تنظيم القواعد الخاصة بلغته.

* نظرية الاكتساب اللغوي الألسنية

1-1- الأسس العامة للنظرية التوليدية: تتميز النظرية التوليدية بميزتين أساسيتين:

(1) منير زكري، مباحث في الاكتساب اللغوي، تحليل علمي للمسائل الفزيولوجية الباثولوجية والمعرفية، ص104.

(2) منير زكري، نفس المرجع، ص106.

* ينظر إلى منير زكري، الفصل الأول والثاني وكذلك الثالث والرابع.

انها نظرية تتبنى مفهوما عقلانيا للمعرفة العلمية يتخلص في ضرورة انتقاء النظريات التي يبنيها العالم في ميدان تخصصه من خلال مواجهتها مع التجريب وهذا هو الطريق الوحيد نحو التقدم العلمي؛ فالمطلوب هو إبطال النظريات وليس البرهنة على صحتها أو إثباتها.

انها نظرية لا تعتني باللغة، وإنما بالنحو؛ أي بالآلة الصورية التي تمكن من توليد عدد لا محدود من المتواليات التي تنتمي إلى لغة بشرية معينة، فلم تعد مسألة البحث في اللغات مسألة خروج بـ"أفكار" عن طبيعة هذه اللغات من ذلك الأفكار التي أفرزتها اللسانيات البنيوية، كالتمفصل المزدوج واعتباطية الدليل اللغوي، بل أصبح يقتضي مضمون العمل التنظيري بناء آلات ونماذج صورية تحاكي خصائص اللغات البشرية، وتمثل بنية "العضو الذهني" الذي يتم بواسطته اللغو، وعاء ضمن البحث اللساني، البحث في الخصائص الصورية لهذه الآلات الكافية لوصف اللغات البشرية.

فالثورة اللسانية المعاصرة مقرونة بانتقال ابستمولوجي مبرر من العناية بوصف اللغة كموضوع خارجي، أو ما يصطلح عليه تشومسكي "اللغة الخارجية" إلى العناية بالكفاية اللغوية كنسق معرفي يعد في العمق آلة صورية تمكن من توليد عدد لا محدود من المتواليات. وهذه الآلة عبارة عن خوارزمات توليد وتحليل.

إن اشتغال اللسانيين على الأنحاء الصورية المتحكمة في صيرورة الإنتاج والفهم مكن من خلال تضافر جهود اللسانيين والحاسوبيين من تطوير أنظمة حاسوبية معقدة للمعالجة اللغوية في إطار مشروع مشترك على تقبيس simulation ونمذجة modelisation مسارات النظام اللغوي البشري كما تتم في الدماغ، ويتأسس هذا النظام على نسق معقد لتخزين وتشفير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالبنيات الصواتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية، فاللغة تخزن في الدماغ، حسب الاستعارة الحاسوبية للكفاية اللغوية في شكل قوانين حسابية صورية يعبر عنها بخوارزمات الحوسبة.

لقد قاد تشومسكي ثورة علمية فعلية نجم عنها بروز نموذج جديد في اللغة، أفرز مجموعة من الإشكالات يحبب أن يعتني بها اللغوي، وضمنها بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم الفعلي، ومع هذا الانموذج بزغ زمن التركيب حين اتجه اللساني ليس فقط إلى ما هو موجود من السلاسل اللغوية السليمة، ولكن أيضا إلى ما يمكن

أن يوجد، واتضح حينه أن إجراءات التقطيع (البنيوية) المستعملة في الأصوات وفي الصرف لم تعد ناجعة بما يكفي حتى تمتد إلى التركيب.

فالنحو في هذه النظرية ليس نشاطا تصنيفيا تطبق فيه إجراءات التقطيع والاستبدال على العينات اللغوية، بل هو نظرية صورية استنباطية تنتج الجمل النحوية (ما يدعي بالقدرة التوليدية الضعيفة) وتخصص أوصافا بنيوية لها (القدرة التوليدية القوية) وضمن هذا التصور أصبح مجال التفسير المبادئ اللسانية الكلية أو (الخاصية) الثاوية خلف الجمل اللغوية، وهو تصور أدى إلى الفصل بين النظرية والميتودولوجيا، واعتبار إجراءات اكتشاف النحو غير كافية لبناء نظرية لسانية، فوظيفة النظرية اللسانية الأساسية هي تقويم الأنحاء وصياغة المبادئ والقيود الضرورية لبناء أوصاف للغات الطبيعية.

يفاضل أحل الباحثين بهذا الخصوص بين نموذجين معرفين: نموذج أقليدي تمثله لسانيات سوسير، ونموذج لا إقليدي يمثله التيار التوليدي، يشتغل النموذج الأول وفق مبدأين مبدأ الحد الأدنى ومبدأ البداهة.

تستنبط جميع مفاهيم العلم بمقتضى المبدأ الأول، من عدد محدود من المسلمات كما يجب بموجب المبدأ الثاني أن تكون جميع مسلمات النظرية ومبادئها الأولية بديهية لا تحتاج إلى برهنة وبتمظهر المبدء عند سوسير من خلال بديهية "اللسان نسق من الدلائل" و"مفهوم الدليل" فانطلاقا من هاتين البديهتين تشتق مجموعة من المفاهيم والقضايا مثل: التقابل والنسقية والمحايثة.

ويصوغ التوليديون نسقهم النظري بخلاف النموذج التقليدي لسوسير، اعتمادا على مفاهيم مضادة مثل الفرضيات واللابداهة، والحد الأقصى..، فالفرضيات غير بديهية، لأنها تصدم الحس المشترك وتقبل الدحض والإبطال، ويقبل الجهاز النظري وفرز عدد أقصى من الفرضيات ولا يتقيد بمبدأ الحد الأدنى، غير أن وضعية القضايا ومراوحتها بين المسلمة والمبرهنة، وبين البداهة واللابداهة ليست ثابتة في النسق النظري، حيث يمكن لقضية أن تصاغ في بداية تشكل البناء النظري للعلم في تشكل مسلمة ثم تتحول في مرحلة من مراحل نضجه إلى مبرهنة وبذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار دينامية البناء المرحلي للعلم وليس النتاج النهائي؛ لأن

الفاعلية العلمية فاعلية دينامية متحولة في عناصرها وعلائقها ونظام مكوناتها فعقلية العلم "تتمثل في دينامية آليات البناء أكثر مما تتمثل في المضامين المعرفية، فهي آليات خصبة ومرنة".

يبين منطق التطور العلمي أنه عادة ما تستند "النظرية إلى مسلمات وأوليات وتعريفات بدرجات مختلفة من الإعلان والتصريح في الرياضيات كما في الفيزياء، وتستعمل آليات استنتاج واختبار مفصح عنها، مثل التحليل والتركيب لكن تطور البحث والتعقل يكشف عن الحاجة إلى إعادة النظر في الأسس الأولى للبناء تحت ضغط السؤال والوقائع... ولهذا قد ينجح الناظر في تغيير مسلمة ما والبرهنة عليها، وعند ذلك لن تظل مسلمة بل تصبح مبرهنة، لانها تثبت بالبرهنة[1].

فما هي محاور البحث التي يجب أن تضبطها النظرية اللسانية في إطار البرنامج التوليدي؟

يمكن أن نجمل هذه المحاور فيما يلي:

أ- تحديد طبيعة اللغة البشرية.

ب- طبيعة تعلم اللغة باختيار نموذج نحوي معين.

ج-مفهوم النحو كمجموعة من القواعد القائمة في الذهن في صورة ملكة بيولوجية وعلى اللسانيات أن تعنى بصورتها وصوغها في إطار نموذج صوري.

د- العلاقة بين النحو الخاص (قواعد لغة خاصة) والنحو الكلي (الثوابت المشتركة بين لغات البشر كافة).

هـ-علاقة الملكة اللغوية ببقية الملكات الذهنية؛ أي ما يدعى في الأدبيات اللسانية المعاصرة بالقالبية، فالذهن مكون من مجموعة قوالب متفاعلة أثناء الإنجاز اللغوي ومن بينها قالب النحو، وقالب الاعتقادات والاقتضاءات التي يحملها الإنسان عن العالم، والقالب التداولي...

و- العلاقة بين المعطيات التجريبية وبين فرضيات العمل في استخلاص الملكة وصياغتها، فالنظرية اللسانية تقيد الشواهد اللسانية بوضع شروط عليها حتى تدمج في الاستدلال اللساني، ومن بين هذه القيود: صفة الشاهد وطبيعته العلمية وشرعية الشاهد وقانونيته،

(1) حافظ إسماعيل علوي، أحمد الملاح، قضايا ابستمولوجية في اللسانيات، ص93-94.

ووضوحه وشموليته..، من أجل صياغة الملكة على شكل نموذج نحوي مصوغ صياغة صورية وما يقتضيه أمثلات لأن فهم اللغة الإنسانية لا يمكن أن يستغني عن إجرائية مفهوم الأمثلة وما يستلزمه من إبعاد للخبرات الهامشية التي تعيق الفهم الفعلي للغة، ومن ذلك أمثلة: المتكلم/ المستمع المثالي، وأمثلة العشيرة اللسانية المتجانسة...وهي عبارة عن فرضيات للبحث لا يمكن الرجوع فيها إلى التجربة.

ز- إنشاء جهاز مفهومي صوري لصياغة الملكة.

ح-إقامة قيود على الجهاز الوصفي، انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في كل من (أ، و، د) من جهة وما تقتضيه الشروط الرياضية والمنطقية المعاصرة على بناء النماذج من جهة أخرى.

ط- بناء مسطرة تقويمية للحكم على النماذج الوصفية.

ي- تفسير العلاقة القائمة والممكنة بين الملكة اللغوية والوعي الفعلي والإنجاز اللغوي، مع إفراز أوصاف لسانية مضبوطة للمفاهيم النظرية كالحدس اللغوي والحكم النحوي، والمقبولية.

يبدو إذن أن التحول الابستمولوجي في اللسانيات التوليدية لم يقف عند حدود المفاهيم الواصفة فقط، بل طال النظرية اللسانية برمتها؛ وسعى إلى تحديد ما يمكن أن يكون عليه الدرس اللساني، فما كان للبرنامج التوليدي إلا أن يستجيب للشروط العلمية في إقامة البرامج العلمية وتوسيع إطارها النظري والتجريبي من خلال التقدم في وضع الإشكالات وتمثلها بروز كفايتها الإجرائية؛ فقد أقام تشومسكي فرضية موجهة للبحث في القدرات المعرفية البشرية والبنيات الذهنية مستندا في ذلك إلى قاعدة فلسفية صاغها راسل Russel على النحو الآتي: كيف يمكن للمخلوقات البشرية أن تعرف كل ما تعرفه رغم أن استعمالها بالعالم قصير ومحدود؟.

لقد حددت اللسانيات التوليدية أهداف البحث في اكتشاف مبادئ كلية تحكم بنية اللغة واستعمالها، وفهم خصائص العقل البشري، مما يجعل مشروع تشومسكي يندرج في إطار برنامج عقلاني يراهن على إقامة مجموعة من القواعد الصورية التي ينبغي أن يخضع لها عالم البنيات الممكنة. رسم تشومسكي معالم البرنامج العلمي، فأقام نظرية لتطبيق البرنامج، وحدد

موضوعها في وصف قدرة المتكلم اللغوي، وأصبح هدف النظرية التوليدية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مم تتكون المعرفة اللغوية؟
- كيف يتم اكتسابها؟
- كيف يتم استعمالها؟
- ما هي العمليات العضوية التي تكون الأساس المادي لنظام المعرفة هذا، ولاستعمال هذه المعرفة؟

تقتضي الإجابة عن السؤال الأول بناء توليدي، ويستدعي السؤال الثاني بناء نحو كلي، وقد استلزم هذا التحول اعتبار اللسانيات فرعا من علم النفس المعرفي وعلم الأحياء.

إن ملاحظة المعرفة اللغوية الداخلية لا تتم بصفة مباشرة، وهذا يستدعي بناء نماذج تحاكي مظاهر العقل البشري، ففي النشاط العلمي تفهم الظواهر انطلاقا من قدرتنا على إعادة إنتاجها والتحكم في مبادئ الإنتاج وخصائصه، فالنموذج هو محاكاة للموضوع[1].

إن أسئلة تشومسكي يمكن للوقوف عندها من خلال ملاحظات أساسية:

ينطلق نوام تشومسكي مؤسس النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية في تحليله للاكتساب اللغوي عند الطفل من الملاحظات:

1- يكتسب كل طفل سوي اللغة من دون القيام بأي مجهود يذكر، ومن خلال تعرض شفاف للغة محطيه، ومن دون أن يتدرج عبر تمارين متخصصة. في حين أن الفرد، وإن بلغ حدا معينا من الذكاء لا يمكنه أن يكتسب الأصول الأكثر تبسيطا في اللغة، فعمل الطفل عمل ذاتي خلاق ينبغي دراسته من حيث هو خاصية إنسانية مميزة.

2- إن كلام المحيط الذي يسمعه الطفل من حوله لا يتشكل من جملة أصولية كاملة فهو يحتوي في الحقيقة على نسبة كبيرة من الجمل الناقصة التي تنحرف عن الأصول اللغوية، كما أنه يشتمل على عدد متناه من الجمل، في حين أن الطفل حين يكتسب لغته يكتسب

(1) حافظ إسماعيل علوي، المرجع السابق، ص84.

"كفاية لغوية" فيها أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة التي تتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل المتجددة بشكل دائم وتفهمها، والحكم على أصوليتها[1].

3- إن الطفل الذي اكتسب اللغة يكون قد نمى في ذاته تصورا داخليا لتنظيم قواعد بالغة التعقيد، يحدد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهمها (الكفاية اللغوية) ولا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية فحسب بل يكتسب في الوقت نفسه محتوى الكلام كحقيقة بحد ذاتها ويمتلك تقنية التواصل أي يمتلك ما نسميه بالكفاية اللغوية المراسية.

4- ينبغي أن لا تتعدى خصائص اللغة المكتسبة قدرات الطفل الذهنية على استيعابها وإلا تعذر عليه اكتسابها، هذا مع العلم أن اللغة المكتسبة تنظيم لغوي غني ومعقد ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللغوية المجزأة*.

تسلط هذه الملاحظات أضواء جديدة على عملية اكتساب اللغة عند الطفل إذ تجعل من الطفل في الواقع الموضوع الأساسي لدراسة الاكتساب، فالطفل كائن إنساني يتوصل خلال مدة زمنية قصيرة نسبيا إلى اكتساب تنظيم قواعد بالغة التعقيد يؤهله لتكلم لغته، مما يعطي الانطباع بأن ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم، وهذا الانطباع بطبيعة الحال يختلف بصورة أساسية عن التفسير الذي يعطيه "سكينر" في إطار مذهب السيكولوجيا السلوكية.

وهذا بالذات مما يدفع تشومسكي إلى تركيز اهتمامه على القدرة الفطرية عند الطفل التي تؤهله لاكتساب لغة محيطه، يقول "تشومسكي" في هذا الصدد: "لا توجد اليوم مبررات للأخذ بعين الجدية، موقفا فكريا يعزو تحقيق إنجاز إنساني بالغ التعقيد (اكتساب اللغة) وإلى خبرة أشهر سنين بدل رده إلى ملايين السنين من النمو، أو إلى مبادئ تنظيمية عصبية راسخة في القانون الفيزيائي، تشير في النهاية إلى أن الإنسان فريد من نوعه نسبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتسابه المعرفة، ويبدو أن تشومسكي يكرر هذا الأمر كلما كانت مناسبة لذلك، وهذا ما فعله في إجابة عن سؤال وجهه مازن الوعر له خلال لقاء له أورده في كتابه دراسات لسانية تطبيقية يقول تشومسكي "في تراثنا الفكري الذي يرجع إلى اليونان يعتقد –بحق على ما

(1) ميشال زكري، قضايا ألسنية تطبيقية، ص93.

* كل هذه الملاحظات مستقاة من كتاب تشومسكي language and mind language

أظن- أن أهم شيء تجدر به الدراسة هو الإنسان، ما هي حقيقته؟ وخاصة كيف يعمل العقل الإنساني؟.

ولا يمكن أن نجد موضوعا للدراسة يكون أكثر دلالة من موضوع العقل الإنساني وكيفية تأديته لوظيفته، وأهم ما في هذا العقل هو ما يحققه من الإنجازات الفكرية، تلك الإنجازات التي تتم بشكل طبيعي وتبدو لنا كأشياء عادية، بحيث لا نفكر أبدا أن يكون فيها ما يشكل علينا وتجعلنا نبحث فيه، فأول مشكل ينبغي أن نتغلب عليه إذا أردت أن تدرس الإنسان هو أن يحصل في نفسك الشعور بالعجب والدهشة تجاه هذه الأفعال العادية التي تقدر على الإتيان بها في ظروف عادية، فإذا لم نستطيع ذلك فلا شك أنك سوف لا تتكلم إلا بما مر بذهنك، والسؤال المطروح هو عن هذا الفعل العقلي كيف تستطيع أن تقوم به؟ وما هو الشيء الذي يمكّن الطفل من اكتساب هذه الملكة اللغوية التي تتعذر على القرد أو الكلب أو أي كائن آخر؟ فما هي هذه القدرة؟ وما ذا عساها أن يستتر وراءها؟ وما هي خواصها؟ وما هي صفاتها؟ قال بهذا الصدد العالم النفساني ولفانج كوهلر "Wolfgang Kohler" مرة يجب أن تقيم باستمرار بينك وبين الأفعال التي تصدر عنك نوعا من البعد أو المسافة النفسانية ويجب أن تنظر إليها كأنك في مكان خارج عنها حتى تدرك إلى أي حد عجيبة وذلك قبل أن تحاول اكتشاف القدرات مكنتك من إحداثها وهذا ليس بمشكل إذا تناولت بالدراسة الظواهر الفيزيائية لأنك تناولت شيئا هو خارج عنك. فهناك يتحقق البعد النفساني بينك وبين موضوع بحثك (بكيفية تلقائية)، وإننا لا بد لنا في تحريك الكواكب ولهذا تبدو حركة الكواكب كظاهرة عجيبة، وبما أن فعل الكلام صادر عنا ونحن المسؤولون فلا يبدو لنا عجيبا مثل الظاهرة المذكورة على أن هذا الفعل هو أعجب بكثير من حركة الكواكب وعلى هذا فلا بد من تحقيق هذا البعد النفساني وإقامته بالقدر الكافي وحتى نستطيع أن نتأمل ما نحققه من أفعال الكلام بأنفسنا ونتساءل كيف يتم لنا ذلك كما نتساءل عن حركة الكواكب كيف تجري في فلك مثل هذه الحال.

فإذا توصلنا إلى تحقيق هذا البعد النفساني إزاء الظاهرة المعينة عند ذلك يمكن أن نقوم بالبحث الذي سيؤدينا إلى فهم الكيفية التي بها يعمل العقل الإنساني، إن لهذا العمل العقلي عدة جوانب إلا أن الجانب الأساسي فيه هو لا محالة، اللسان، وليس من شك في أن التفوق

البيولوجي والثقافي العظيم الذي فاز بها الجنس البشري إنما يرجع الفضل فيه في أكبر قسط منه إلى اللسان الذي اكتسبه والذي سخره أداة للتفكير والتحليل وليس في الدنيا كائن آخر عني بهذا اللسان غيره، ولهذا فإنه توجد بالضرورة في قلب كل دراسة في حقيقة الإنسان دراسة اللسان[1]. مما لا شك فيه أن نظرية الاكتساب، في ظل الألسنية العقلانية تختلف اختلافا جذريا عن نظرية الاكتساب السلوكية، وذلك لأنها تنبع من النظرة العقلانية إلى اللغة وإلى سائر قضايا المعرفة الإنسانية، ويشير تشومسكي بوضوح إلى هذه الناحية بالذات عندما يقول: "في مجال الإدراك كما في مجال التعلم، يقوم العقل بدور فاعل في تحديد ميزة المعرفة المكتسبة[2].

إذن لقد أكدت منطلقات المدرسة التحويلية التوليدية في أن غاية اللساني أن يحلل المحركات التي بفضلها يتوصل الإنسان إلى استخدام الرموز اللغوية سواء أكانت تلك المحركات نفسانية أم "ذهنية ذاتية" فلا يمكن أن يقتصر عمل اللساني حسبهم على إقامة ثبت الصيغ التي تنبني عليها لغة من اللغات وإنما يتعدى ذلك إلى تفسير نشأة تلك الصيغ وتأويل تركبها حتى يهتدي إلى حقيقة الظاهرة اللغوية، وقد ركز التيار التوليدي عنايته على المستويات العليا في الكلام، وتتمثل في التراكيب والجمل معرضا نسبيا عن المستويات الدنيا وهي مستوى الصرف ومستوى وظائف الأصوات إذ يعتبر التوليديون أن علم التركيب الذي يدرس صياغة الجملة وانتظامها بين الجمل هو الذي يستطيع النفاذ إلى محركات الكلام[3]، لذلك ركز التوليديون على القواعد بل اعتبروا القواعد هي اللغة ذاتها وقد بين شومسكي ذلك بقوله "إن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام (أو تركيب أو بنية) مستقلة عن التراكيب الخاصة أو الجاهزة، وإن هذه القواعد بالنسبة للذي يتعلم تركيب جمل جديدة لم يسمعها من قبل بطريقة تكيف نفس التركيب العام، فتصبح هذه التراكيب الجديدة بمثابة التراكيب الجاهزة وبتعبير أدق أن تعلم قواعد اللغة ليس فقط استعمال تراكيب جاهزة بل استعمال تراكيب جديدة

(1) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص310-311.

(2) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1405-1985م، ص158.

(3) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص30.

مبتكرة[1]، ويزيد تشومسكي الأمر توسيعا بأن هذه الجمل الجديدة المبتكرة غير محددة في حين أن الجمل التي ينطلق منها المتكلم أو القواعد والنماذج هي المحددة المنتهية[2].

إن المنهج التوليدي حسب عبد السلام المسدي لم ينقض الاحتكام إلى التنبؤ في التحليل إذ هو يرمي إلى الكشف عما يتوفر للمتكلم من معارف لغوية عن طريق الحدس، فاللساني يسعى إلى تفسير المعرفة الضمنية الحدسية عند الإنسان وهي ظاهرة لا يعيها المتكلم وهو يستعمل اللغة، وبالتالي لا يستطيع صياغتها بالتعبير عنها، فاللسانيات التحويلية تفسر هذا الحدث اللغوي دون أن تعتمد هي نفسها منهج الحدس، معنى ذلك أنها تحرض على عقلنة الحدس في نشأته، وهكذا يمكن للنحو أن يفسر كيف أن الإنسان يستطيع أن يفهم أي جملة في لغته ويستطيع أن يولد جملا تفهم عنه تلقائيا ولم يسبق لهذه أو لتلك أن قيلت أبدا من قبل، فالنحو التوليدي يعكف على الطاقة الكامنة أو "القدرة" أكثر مما يهتم بالطاقة الحادثة أو "الإنجاز" ويعرف تشومسكي اللغة بأنها ملكة فطرية تكتسب بالحدس، وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يتكلم باللغة إلا إذا سمع صيغها الأولية في نشأته فإن سماع تلك الصيغ ليس هو الذي يخلق القدرة اللغوية في الإنسان وإنما هو يقدح شرارتها فحسب، وهذا ما يفسر الطابع الخلاق في الظاهرة اللغوية وكذلك طابعها اللامحدود، هذان المظهران قد أقام تشومسكي تحليلهما على أساس ما سماه بمفهوم "الوضع" ومفهوم الاكتشاف، فالإنسان يخلق اللغة وهو يسمعها شيئا فشيئا، وخلقه لها مرده أنه يتمثل بواسطة جوهره المفكر نظاما من القواعد المنسجمة المتكاملة، وذاك النظام هو النمط التكويني لتلك اللغة وهو الذي يسمح بإدراك محتوى الكلام دلاليا مهما كانت جدة الصياغة التركيبية التي أفرغ فيها، فكأن لكل متكلم معرفة خفية بالنحو التوليدي للغته.

في هذا المسار وجدت اللسانيات نفسها في آخر مراحل تطورها وجها لوجه أمام قضايا شمولية تطرح فيها اللغة في حد ذاتها، وتطرح فيها اللغة باعتبارها وليد الفكر ثم تطرح فيها قضية الفكر ذاته من حيث هو مولد للظاهرة اللغوية، فانصهرت على هذا النمط قضايا فلسفة اللغة ونظريته المعرفة في بوتقة التفكير اللساني الحديث، واندكت مقولة اللغة كمنظومة قائمة بنفسها، وحلت محلها مقولة الإنسان مولدا للغة ومتقبلا لها وعاكفا على فحصها فأصبح الإنسان

(1) Hans Harman, introduction à psycholinguistique, traduit par François Dubois Charlier, p257.
(2) Structure syntaxiques, traduit de l'anglais Michel Brodeau, p17.

الحيوان الناطق محور البحوث اللسانية المعاصرة، وإذا جاز لنا أن نبسط مصادرة في البحث أمكننا أن نقرر افتراضنا أن أهل الغرب لو انتبهوا إلى نظرية العرب في اللغويات العامة عند نقلهم لعلومهم في فجر النهضة لكانت اللسانيات المعاصرة على غير ما هي عليه اليوم، أو لم يمر معنا في ثنايا هذا البحث أن الجاحظ انتهى بمنظومته البلاغية وبرؤياه العميقة أن الإنسان حيوان مبين، وسنعكف من خلال الأوراق القادمة على محاولة الوقوف عند بعض جوانب التلاقي المعرفي في إطار الاكتساب اللغوي وقضايا أخرى متخذين أراء شومسكي حلقة الوصل الواصلة بكل وعي والبعيدة عن كل إسقاط تعسفي غير محملين تراثنا فوق وزره[1].

المبحث الثاني: علاقة اللغة بالفكر مظهر من مظاهر الارتقاء اللغوي

إن اللغة ليست مجرد أداة للفكر بل هي أيضا القالب الذي يتشكل فيه الفكر كما يرى هردر Herder 1744-1803، ومن ربط هردر بين خصائص اللغة وخصائص الأمة التي تتكلمها ذاهبا إلى القول بأن كل أمة تتكلم كما تفكر وتفكر كما تتكلم[2].

ويقول الدوز هكسلي Ldous Huxley إن الثقافة البشرية والسلوك الاجتماعي والتفكير لا توجد في غياب اللغة، و يلخص آدم شاف اتجاهات الرأي داخل الدراسات اللغوية منذ القرن 18 إلى اليوم فيقول "ابتداء من هدر وولهام فون همبولد" على الأقل تبنت الدراسات اللغوية مرات عديدة الأطروحة القائلة بأن منظومة لغوية ما الشيء الذي يعني ليس فقط مفرداتها بل أيضا نحوها، وتركيبها تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم[3] وبالتالي في طريقة

(1) عبد السلام المسدي، ص31.

(2) عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز الوحدة العربية، ط.ث، 1988، ص88.

(3) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص143.

تفكيرهم، إننا نفكر كما نتكلم الشيء الذي يعني أن اللغة التي تحدد قدرتنا على الكلام هي نفسها التي تحدد قدرتنا على التفكير[1]. من هنا كان ولا تزال بعض الأسئلة التي تثار بخصوص علاقة اللغة بالفكر، ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية إما كعنصر أساسي في ميدان البحث، (كالتحليل النفسي والعلوم الاجتماعية) أو كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم اللسانيات في معظم العلوم الإنسانية ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم النفس اللساني (أو سيكولوجية اللغة) (Psycholinguistique) أو علم الاجتماع اللغوي (Sociolinguistique).

إن علاقة اللغة –كانت– ولا تزال أحد المحاور التي يتناولها علماء النفس بالدراسة والتحليل، ومن أمثلة هذه الأسئلة هل نحن في حاجة إلى لغة لكي نستطيع التفكير، أم هل نحن في حاجة إلى تفكير لنستطيع الكلام؟ وهل مهارات التفكير واللغة تنمو ككيانات منفصلة، أم أنها ترتبط ببعضها بعض منذ البداية؟ أيهما يعتمد على الآخر؟ وأيهما يسبق الآخر؟ هل نستطيع أن نتكلم دون تفكير؟ وهل هناك تفكير بلا كلام؟[2].

هل من الممكن أن لا نميز بين عملين: عمل الذهن واستنباط الفكرة على حدة وعمل يجاريه أو يتبعه يضع الفكرة في قالب لغوي محدد؟ أم أن هناك عملا واحدا يضم فكرة واحدة تتحقق في لسان معين؟

اتجه العلماء في إجاباتهم عن هذه الأسئلة نحو دراسة نفسية الطفل وتطور ملكة الكلام عنده، فتناولوا دراسة تعلم اللغة عند الطفل بالمقارنة مع نمو سلوكه العام وخاصة مع تكوين فكره ودلائل تطوره، كما اهتموا بتحليل سلوك الأطفال الذين لم يتعلموا لغة إنسانية قط (كالأولاد الذين عاشوا في الغابات بعيدا عن أي مظهر من مظاهر الحياة الإنسانية أو الذين تأخروا لسبب أو لآخر في تعلم لغة مجتمعهم)[3].

(1) عابد الجابري، مرجع سابق، ص88.

(2) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص143.

(3) د.بسام بركة، الفكر العربي المعاصر، ع18-19، ص68.

وقبل أن نقف عند أعمال بياجيه Jean Piaget لما شكلته لغة الطفل بالنسبة إليه من كونها لمؤشر المثالي للعمليات الفكرية كما تترجم أواليه الذكاء، لا بأس من الإشارة إلا أنه لم يظهر لدى الباحثين الأوائل مشكلة حول علاقة اللغة بالتفكير، فقد انتهى واطسون Watson مؤسس السلوكية القديمة، إلى أن التفكير هو اللغة وبناء على ذلك فإن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو حديث داخلي ظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني وربما يكون ذلك هو الذي قاد المدرسة السلوكية الأمريكية في مراحلها المبكرة إلى رفض التسليم بوجود أي متغيرات وسطية بين المنبهات والاستجابات[1]، إلا أن التجارب التي أجريت على البكم تشير إلى أن هذه الحقيقة غير مقنعة تماما لأن التسليم يمثل بهذا الرأي يدعو إلى التخلي عن المشكلة من أساسها، فلا مجال للتساؤل عن علاقة التفكير باللغة أو الكلام، فلا وجه للسؤال عن علاقة الشيء بذاته.

وهناك وجهة نظر أخرى ربما تبدو أقل تطرفا لها تاريخ طويل في علم النفس الروسي، ومن أمثلة أولئك الباحثين المبكرين الذين عنوا بهذه المشكلة سيشنوفSechenov أبو الفسيولوجيا الروسية ومعلم بافلوف فهو يقول: "عندما يفكر الطفل فهو يتكلم في الوقت نفسه، فالتفكير الذي يحدث في سن الخامسة ينتقل بواسطة الكلمات وبالتالي من خلال حركات اللسان والشفاه، وهو ما يصدق أيضا بالنسبة لتفكير الراشدين" ومعنى هذا أن نظرة علماء النفس الروسيين للمشكلة مؤداها أن اللغة والتفكير مرتبطان تماما بالطفولة، ولكن مع الارتقاء يصبح تفكير الراشدين متحررا من اللغة بطريقة ما –يتحرر على الأقل- من استجابات الكلام الصريحة والضمنية وقد اكتسب هذا الاتجاه دلالة كبرى على يد عالم النفس الروسي (Vygotsky) في كتابه الرئيس (التفكير واللغة) 1934 والذي ركز فيه على المنظور الارتقائي ولتصور فيجوتسكي أن الكلام –لدى الطفل- يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات ولعده الكلام الداخلي (أو التفكير) وهو بالطبع يناقض التصور السلوكي والتتابع الارتقائي لدى بياجيه[2].

(1)سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص144.

(2) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص145.

ينطلق بياجيه في كتاباته من معطيات ضمنية تؤمن بالعلاقة القوية بين التفكير والتكلم، فلغة الطفل تكون بالنسبة له المؤثر المثالي للعمليات الفكرية كما تترجم بطريقة مباشرة أولية الذكاء، يقول بياجي "لكي نفهم منطق الطفل، يكفي البحث في ميدان الحوار عنده أو في تصرفاته الكلامية.

مثالا على ذلك يبني بياجيه نظريته الشهيرة في مرحلة الأنانية (التمركز حول الذات) (egocentrisme) على ملاحظة كلام الطفل في هذه المرحلة وهو كلام يتمحور حول "الأنا" ولا يأخذ الفطل فيه بعين الاعتبار وجود الآخر (السامع لكلامه) فالطفل "يردد كلمات لمجرد لدة الكلام دون أن يتهم بتوجيه كلامه لأحد أو دون أن يهتم بلفظ كلمات ذات معنى"... إن الطفل يتكلم لنفسه وكأنه يفكر بصوت عال.

ليست اللغة عند بياجيه مجرد دليل على نفس الطفل وعقله، بل إنه يعدها من أهم (الوظائف الرمزية) التي يتعامل بواسطتها الإنسان مع محيطه المادي والاجتماعي، وبالرغم من أنه يعطي البنيان العقلي مركز الصدارة بالنسبة للبنيان اللغوي، فإن اللغة في نظره تساعد في تطور الإدراك عند الطفل، فإذا سلمنا بأن الطفل يواجه في سن حياته الأولى العالم الخارجي ويتفاعل معه، لقلنا إن اللغة تكون مادة معقدة تنبه ذهنه وتغدي فيه روح التطلع وقوة الإدراك[1].

إن الارتقاء النسبي للكلام المتمركز حول الذات، والكلام الاجتماعي ووظيفة كل منهما كانت محل خلاف وجدل بين بياجيه وفيجوتسكي، فكثيرون ومنهم بياجيه لم يوافقوا على رأي فيكوتسكي[2].

في الواقع، لا نجد عند بياجيه تحليلا دقيقا لموضوع تأثر ذهن الطفل وذكائه بتعلم لغته الأم، ويعود الفضل في هذا الموضوع إلى العالم الروسي فيكوتسكي، يحلل هذا العالم تطور تفكير الطفل بالمقارنة مع قدراته على الكلام، فيتفق مع بياجيه في أن الفكر عند الطفل هو انفتاح على العالم الخارجي، وامتلاك للواقع ومحتوياته، فالفكر عندما يسبق امتلاك اللغة، وينطلق بادئ الأمر في خط يختلف عن خط اللغة، ولكن سرعان ما يتحد خطا تطور اللغة

(1) بسام بركة، مرجع سابق، ص66.

(2) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص146.

وتطور الفكر في عملية واحدة وذلك. كما يقول فيكوتسكي في سن مبكرة جدا، (عندما يبلغ الطفل حوالي السنتين)، ويعد فيكوتسكي هذا الاتحاد بمثابة نقطة انطلاق وتحول حياة الطفل النفسية والذهنية، كما يعبره الصفة الأساسية التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات[1].

ففي السنة الثانية من عمره يكتشف الطفل الأشياء التي تحيط به من خلال الأسماء التي يطلقها عليها، وتنمو علاقته بالعالم الخارجي، بتعلمه المفردات التي تدل على محتوياته فالكلمة بالنسبة لفيكوتسكي لا تعبر عن الفكرة بل إن الفكرة تولد في الكلمة[2].

لقد أثبتت الدراسات التي دارت حول الأولاد الذين لا يستطيعون تعلم لغتهم الأم، أن الولد الذي يحرم ملكة التكلم في صغره والذي لا يتلقن نظاما للاتصال بديلا عن اللغة (كاللمس بالنسبة للأعمى الأصم والحركات بالنسبة للأصم) (الأبكم) فإنه محكوم على فكره بالقصور ولن يستطيع أن يجاري أخاه الطبيعي في نموه الذهني وصفوة القول أن الأضواء التي يلقيها علم النفس على ميزان العلاقة التي تربط نحو فكر الإنسان بلغته تبين ما يلي[3]:

أ- من المؤكد أن العلاقة بين اللغلة والفكر علاقة متبادلة وقوية.

ب- تعتبر اللغة الوسيلة المثلى لتوسيع مدارك الطفل ووعيه بما يختص به من رمزية تمثيل الأشياء المادية والمجردة برموز وتركيب معقد (اللغة نظام ذو قواعد وقوانين غاية في الدقة).

ج-لا يقتصر دور اللغة على كونها أداة تنقل الأفكار أو تعبر عن الانطباعات، بل هي مخاطر الفكر وصيرورته يقول فيكسوفكي "إن الفكر لا يتبلور ولا يجد كماله إلا باللغة ومن خلالها يقول المفكر واللغوي وورق إننا نجري الطبيعة وفقا لتوجيهات تضعها لغتنا الأم... إن العالم يظهر لنا في صور وانطباعات مختلفة الأشكال والألوان، وهي صور وانطباعات يرتبها فكرنا وينظمها إلى حد كبير بواسطة قوانين اللغة التي نستعملها[4].

(1) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص66.

(2) بسام بركة، مرجع سابق، ص66.

(3) بسام بركة، مرجع سابق، ص66.

(4) بسام بركة، مرجع سابق، ص66-67.

إن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر، إن التعبير هو نتيجة لطريقة أو أسلوب في التفكير ساهمت في تشكيلها جملة من المعطيات منها الواقع نفسه بكل مظاهر الخصوصية فيه.

المبحث الثالث:

الازدواج اللغوي والتعدد اللغوي في التراث العربي

عود على بدء:

كيف يمكن العبور دون تمهيد من لسان وحيد إلى ألسنة متعددة ؟ يجيب ابن خلدون: "أصاب النمرود وقومه على عهد سيدنا إبراهيم عليه السلام ما أصابهم في الصرح وكانت البلبلة وهي المشهورة وقد وقع ذكرها في التوراة ولا أدري معناها، والقول بأن الناس أجمعين كانوا على لغة واحدة فباتوا عليها ثم أصبحوا وقد افترقت لغاتهم قول بعيد في العادة إلا أن يكون من فوارق الأنبياء فهو معجزة حينئذ، ولم ينقلوه كذلك والذي يظهر أنه إشارة إلى التقدير الإلاهي في خرق العادة وافتراضها وكونها ن آياته كما وقع في القرآن الكريم ولا يعقل في أمر البلبلة غير ذلك[1].

وإذا لم يرد اسم نمرود صراحة في القرآن الكريم، إلا أن المفسرين ينسبون إلى نمرود بناء برج أو صرح بابل، ويؤكدون على أن العديد من الآيات القرآنية الكريمة تحيل إلى هذه الشخصية، والذي حاج ربه لم يذكر اسمه وعبر عنه بقوله الذي حاج إبراهيم في ربه دلالة على حقارة شخصه وخسة أمره. ومنها: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَآجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رِبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ... ﴾[2].

يقول الزمخشري: "ألم تر" تعجيب من محاجة نمرود في الله وكفره به (أن أتاه الله الملك) متعلق بحاج على وجهين: أحدهما حاج لأن أتاه الله الملك، على معنى أن إيتاء الملك أبطره وأورثه الكبر والعتو[3]، وحسب الرازي في مفاتيح العنيب فإن نمرود هو أول جبار وأول من طمح إلى الألوهية، شيد البرج ليعلو وينظر إلى رب إبراهيم، وأراد بدافع العداوة أن يحارب أهل السماء، والحال أن إذ جاء الألوهية يعني الرغبة في الاستغناء عن الله، وقد سعى نمرود حقا متجبرا ومتكبرا وجاحدا أن يعتو وقد تكون الآية التالية كما يفسر الزمخشري تلميحا إلى عقاب

(1) عبد القتاح كيليطو، لسان آدم، تر عبد الكريم الشرقاوي، ط2، 2001، ص15.

(2) سورة البقرة، الآية 258.

(3) الزمخشري، الكشاف، عن حقائقه التنزيل وعبون الأقاويل في وجود التأويل، ج1، ص273.

المنتهك، يقول عز وجل في سورة النحل: ﴿قَدْ مَكَرَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَأَتَى اللّهُ بُنْيَانَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ فَخَرَّ عَلَيْهِمُ السَّقْفُ مِن فَوْقِهِمْ وَأَتَاهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَشْعُرُونَ﴾[1].

يقول الزمخشري: "القواعد أساطين البناء التي تعمده، وهذا تمثيل يعني أنهم سوّوا منصوبات، ليمكرو بها الله والله ورسوله، وجعل الله هلاكهم في تلك المنصوبات كحال قوم بنوا بنيانا، وعمدوه بالأساطين، فأتي البنيان من الأساطين بأن ضعضعت فسقط عليهم السقف وهلكوا، وقيل: هو نمرود بن كنعان حين بنى الصرح ببال طوله خمسة آلاف ذراع[2].

ويقول المفسرون أن ريحا عاتية ألقت رأس الصرح في البحر وانقلبت البيوت، وأخذت نمرود رعدة، فتكلم الناس من الفزع بثلاث وسبعين لسانا، ويقول الرازي إعلم أن المقصود من الآية المبالغة في وصف وعيد أولئك الكفار، وفي المراد بالذين من قبلهم قولان:

القول الأول: وهو قول الأكثر من المفسرين أن المراد منه نمرود بن كنعان بني صرحا عظيما ببال طوله خمسة آلاف ذراع، والمراد بالمكر ههنا بناء الصرح لمقاتلة أهل السماء[3].

وهناك روايات أخرى تؤكد أن سقوط الصرح رافقته فوضى وبلبلة كبيرة، وكانت هذه البلبلة مزدوجة على مستوى العمران الذي دك وصار بقايا متناثرة لا عد لها أو على مستوى اللسان الوحيد الذي تحول بفعل غياب التواصل، ونتيجة الاختلاط والفزع والرعب إلى بلبلة.

يقول صاحب معجم البلدان "وحدثنا أبو بكر أحمد بن مروان المالكي الدينوري في كتاب المجالس في تصنيفه حدثنا عمرو بن ناجية حدثنا نعيم بن سالم بن قنبر مولى علي ابن أبي طالب عن أنس بن مالك قال لما حشر الله الخلائق إلى بابل بعث إليهم ريحا شرقية وغربية وقبلية وبحرية فجمعهم إلى بابل فاجتمعوا يومئذ ينظرون لما حشروا له إذ نادى مناد من جعل المغرب عن يمينه والمشرق عن يساره فاقتصد البيت الحرام بوجهه فله كلام أهل السماء فقام يعرب بن قحطان فقيل له يا يعرب بن قحطان بن هود أنت هو فكان أول من تكلم بالعربية ولم يزل المنادي لينادي من فعل كذا وكذا فله كذا وكذا حتى افترقوا على اثنين وسبعينا لسانا

(1) سورة النحل، الآية 26.

(2) الزمخشري، الكشاف، ج2، ص578.

(3) الرازي، تفسير الرازي، ص396.

وانقطع الصوت وتبلبلت الألسن، فسميت بابل[1]، وكانت العربية من نصيب يعرب لأنه "اقتصد البيت الحرام بوجهه" وإنها لحظوة عظيمة لأن العربية (كلام أهل السماء).

لا تقدم هذه الرواية أي إشارة عن اللسان الأصلي السابق على كل الألسنة الأخرى، والذي أتاح للمجتمعين أن يفهموا "المنادي" الذي خاطبهم ليعلن عليهم مستقبلهم اللساني، مهما يكن فقد وقع الحدث في لحظة لم تكن فيها بابل تسمى بابل، لأن هذا الاسم لم تسم به إلا بعد اختلاط الألسنة (البلبلة) والبلبلة إذا أفضت إلى تعدد ألسني فتلك سنة كونية وآية من آيات الله سبحانه وتعالى الذي أكدها في محكم تنزيله ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ ﴾ (سورة الروم، الآية 22). ترد هذه الآية في السياق نفسه الذي ترد فيه آية أخرى تربط الخلق بالانتشار، ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنتُم بَشَرٌ تَنتَشِرُونَ﴾ (سورة الروم، الآية 20).

فمن رحمة الله على خلقه أن يكون البشر منتشرين ليعمروا الأرض ويتعارفوا مصداقا لقوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (سورة الحجرات: الآية 13).

إن التنوع سنة كوينة وأمر محمود، والحضارة العربية، عرفت التنوع الاثني واللساني، وكان الاحتكام بين الألسنة والثقافات واقعا يوميا، وبذلك أمكن للنحوي الزبيدي أن يلاحظ "فلم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه إرسالا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة واللغات" المختلفة وبعبارة أخرى، أمكن بفضل الدين الجديد حل الاجتماع محل التفرقة، وعثر من جديد رغم التباين اللساني على التعدد الموّحد والمختلف المؤتلف، ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللّهُ مَن يَشَاء وَيَهْدِي مَن يَشَاء وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ (سورة إبراهيم، الآية 4) و﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف: الآية 2)، وكلنا لآدم وفي البدء كان آدم وولده يعرفون جميع الألسنة، ويستطيعون على السواء التواصل بهذه أو تلك ومن الجائز لهم أن يستخدموا عددا منها في خطاب واحد، تبعا لمزاجهم وللحظة

(1) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ص310.

والظرف، أن يلجأوا إلى اللسان الذي يعتبرونه أكثر ملاءمة لحاجتهم ورغباتهم[1] ومع ذلك فالتفكير العربي تسيطر عليه فكرة أن آدم عليه السلام كانت لغته الأولى في الجنة اللغة العربية، قال ابن عباس إن آدم عليه السلام كان لغته في الجنة العربية[2]، غير أنه مادات كل الألسنة مقدسة، فليس مستبعدا أن آدم عليه السلام كان يتكلم جميع الألسنة، ويبدو أن صاحب الخصائص يذهب هذا المذهب حيث أكد ذلك عند وقفته على الآية الكريمة ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾

(سورة البقرة: الآية 31) إن الله سبحانه علم آدم أسماء جميع المخلوقات، بجميع اللغات: العربية، والفارسية، والسريانية والعبرانية والرومية وغير ذلك من سائر اللغات، فكان آدم وولده يتكلمون بها، ثم إن ولده تفرقوا في الدنيا وعلق كل منهم بلغة من تلك اللغات، فغلبت عليه، واضمحل عنه ما سواها لبعد عهدهم بها[3]، إذا في زمن البدء كان التعدد اللساني هو القاعدة، وكان تعدد اللغات مرادفا للتماسك، والتنوع مرادفا للوحدة، وكان من حظ العربية أن تحفظ إلى يوم الدين، ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (سورة يوسف: الآية2) و"إنا له لحافظون إذا فقد شكل مبدأ تفاضل اللغات اهتمام علماء العرب من ذلك أن ابن حزم نقض مبدأ تفاضل اللغات، ورأى أنه لا فضل للغة على أخرى ولا مزية بينهما لواحدة إلا بالعمل والاختصاص، ولقد أخطأ جالينوس في نظر ابن حزم حين فضل اللسان اليوناني على غيره ووصف اللغات الأخرى بأنها مجرد نباح كلاب، أو نقيق ضفادع، ولقد قال قوم أن العربية هي أفضل اللغات، لأنه بها نزل كلام الله، ويرد ابن حزم على هذا الكلام بقوله تعالى: "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم" ولكن ابن حزم فاته أن يذكر قول الله عز وجل[4].

وقال جل ثناؤه ﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ سورة الشعراء، الآية 192-195، فوصفه جل ثناؤه بأبلغ ما يوصف به الكلام وهو البيان "قال جل ثناؤه" خلق الإنسان علمه البيان فقدم جل ثناؤه ذكر البيان على جميع ما توحد بخلقه وتفرد بإنشائه، من شمس وقمر ونجم وشجر وغير ذلك من

(1) عبد الفتاح كيليوطو، لسان آدم، ص24.

(2) السيوطي، المزهر، ص9.

(3) ابن جني، الخصائص، باب القول على أصل اللغة، ص41.

(4) ينظر ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق محمد أحمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، 1980.

الخلائق المحكمة. فلما خص جل ثناؤه اللسان العربي، علم أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه، فإن قال قائل: فقد يقع البيان بغير اللسان العربي، لأن كل من أفهم بكلامه على شرط لغته فقد بين، قيل له: إن كنت تريد أن المتكلم بغير اللغة العربية قد يعرب عن نفسه حتى يفهم السامع مراده فهذا أخس مراتب البيان، لأن الأبكم بكم قد يدل بإشارات وحركات له على أكثر مراده ثم لا يسمى متكلما، فضلا عن أن يسمى بينا أو بليغا، وإن أردت أن سائر اللغات نبين إبانه اللغة العربية فهذا غلط، لأنا لو احتجنا أن تعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد، ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرة، وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء المسماة بالأسماء المترادفة فأين هذا من ذاك، وأين لسائر اللغات من السعة ما للغة العرب؟[1].

الازدواج اللغوي في الموروث اللساني العربي

وقف رواد التفكير اللغوي في تاريخ الموروث العربي عند مطارحة قضية الاكتساب اللغوي من حيث هو تجربة ذات بعد واحد لبسطها على منظار الازدواج أو التعدد، وليس من شك أن في هذا البسط نفاذا وبصيرة لا يكشف عنها إلا الفحص اللساني التاريخي، وذلك أن التجربة اللغوية في تاريخ الحضارة العربية قد اتسمت بوحدانية البعد لأن امتزاج الثقل الحضاري بالميزان الديني وانصهار المضمون العقائدي في ذات اللغة نصا وتشريعا وتعبدا، كل ذلك قد جعل البناء اللغوي في الحضارة العربية نازعا نحو التوحد حتى لكأن الازدواج اللساني أو التعدد اللغوي قضية معزولة سلفا عن ساحة البسط والمطارحة[2]. ورغم طابع الوحدانية في تجربة الحدث الكلامي فقد حوى المخزون العربي نفثات استقرائية دلت على نظر عميق في معطيات الازدواج اللغوي، وفي بؤرة ذلك كمنت طرافة الحس العلماني مما نتفحصه اليوم بعدسة المجهر اللساني المضخم.

فمن المسائل التي تتعلق بالقضية الأساسية، اكتساب اللغة قضية الازدواج اللغوي. ويقصد بذلك هنا وجود لغة ثانية تكتسب بالتعلم ولا تكون تامة أو تكون عائق عن التعلم باللغة الأم. وهذا الجانب من قضية الاكتساب اللغوي اذا ربطناه بوظائف اللغة نجد أنه يعتمد

(1) الصاحبي في فقه اللغة، ج1، ص4.

(2) التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص276.

أساسا على ازدواج وظيفتي اللغة: الوظيفة المرجعية ووظيفة ما وراء اللغة. بحيث إن المعلم والمتعلم واعيان عند تواجدهما بأنهما يعملان على تحصيل ملكة اللغة عند فاقدها، فهما في حوارهما يتكلمان اللغة ويتكلمان اللغة ويتكلمان عن اللغة باللغة بكيفية متداخلة تمام التداخل. وإذا نظرنا إلى بعض الآراء الأخرى في هذه القضية فحري بنا أن نتوقف عند الجاحظ وابن جيي وابن خلدون والفرابي وآخرين.

فأما الجاحظ فمن حديثه في هذا وصفه للازدواج اللغوي بأنه تمزق بالضرورة، لأن اللغتين إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منها الصم على صاحبتها[1].

وهو يطور هذا على صعيد مبدأ الاكتساب ليقول إن الطاقة التوليدية للغة واحدة، وعندما ما تضاف للسان لغة أخرى تنقسم هذه الطاقة الى قسمين لا يكون كل منهما إلا بمقدار نصفها، وقد طبق هذا على المترجم وفي ذلك يقول ومتى وجدناه قد تكلم بلسانين علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى. وتأخذ منها وتعترض عليها وكيف تمكن اللسان منهما مجتمعين فيه كتمكنه إذا انفرد بالواحدة، وإنما له قوة واحدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليهما، وكذلك إن تكلم بأكثر من لغتين على حساب ذلك تكون الترجمة لجميع اللغات[2] وهذا ما أشار إليه ابن خلدون فيما سبق من أن النفس لا تتسع لأكثر من ملكة واحدة تامة، وهذا يترتب عليه أن الملكة إذا سبقته ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا مخدوشة. ويضيف الجاحظ في هذا الإطار ليطرق مسألة في غاية الأهمية وفي غاية التعقيد في نفس الوقت فيقول "هذا قولنا (حول الترجمة) في كتب الهندسة، والتنجيم، والحساب، واللحون، فكيف لو كانت هذه الكتب كتب دين وإخبار عن الله عز وجل بما يجوز عليه، مما لا يجوز عليه، مما لا يجوز عليه، حتى يريد أن يتكلم على تصحيح المعاني في الطبائع، ويكون ذلك معقودا بالتوحيد[3] ...

فعند ما يتعلق الأمر بمسائل التوحيد تصبح المسؤولية أكبر فللعرب أمثال واشتقاقات وأبنية، ومواضع كلام عندهم على معانيهم وإرادتهم، ولتلك الألفاظ مواضع أخرى ولها حينئذ

(1) الحيوان، ج1، ص24.

(2) الجاحظ، الحيوان، ج1، ص24، المكتبة الشاملة.

(3) نفسه، ص25.

دلالات أخرى. فمن لم يعرفها جهل تأويل الكتاب والسنة والشاهد والمثل، فإذا نظر في الكلام وفي ضروب من العلم وليس هو من أهل هذا الشأن، هلك وأهلك فما بالك بالذي ينقل من لسان إلى لسان ويعرض الجاحظ نموذجيا لمن استطاع أن يحقق المعادلة على مستوى الطاقة اللغوية بين لغتين وفي ذلك يقول "بشأن من يعلم بلغتين في مجلس واحد" من القصاص موسى بن سيار الأسواري وكان من أعاجيب الدنيا، كانت فصاحته بالفارسية في وزن فصاحته بالعربية، وكان يجلس في مجلسه المشهور به، فتقعد العرب عن يمينه، والفرس عن يساره فيقرأ الآية من كتاب الله ويفسرها للعرب بالعربية، ثم يحول وجهه إلى الفرس فيفسرها لهم بالفارسية، فلا يدرك أي لسان هو أبين، واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل منها الضيم على صاحبتها إلا ما ذكر من لسان موسى بن سيار الأسواري(1).

وشدد الجاحظ على ضرورة الإلمام باللغتين الأصل والهدف على كل المستويات ويؤكد الجاحظ في البيان والتبيين على اللغة الثانية وصعوبتها وإشكالية التداخل في المستويات وقواعده لاكتساب المعرفة، والفهم والإفهام والتبليغ يكمن في تقسيم أقدار الكلام، وفي اتفاق أجزائه، وفي قرانها، وفي تلاحمها، وفي نظم الكلام وتنضيده وتأليف، وتنسيقه وسبكه ونحته.

ولأجل أن يحصل الإفهام لدى القارئ أو السامع يجب توفر البيان وطلاقة اللسان والبيان وحسن اختيار الألفاظ في سياقها المناسب واختيار الحروف غير المتنافرة، فتكون اللفظ والإشارة والحظ والعقد والحال التي يسميها نصبة، أما عوامل إفساد البيان عند الجاحظ: فهي أمراض الكلام كالتأتأة، والفأفأة والتلعثم اللغوي، أو كلام الأجانب- أو تعليمه النحو المشكل لدى الصبيان لأنه لن يعوا أكثره(2)*.

وتجدر الإشارة هنا إلى مبدأ مهم تنبه له الجاحظ ببعد رؤيته الثاقبة وهو التناسب الطردي بين الحاجة إلى اللغة الطارئة الثانية وتعلمها، حيث كلما اشتدت الحاجة إليها كان هناك تهيؤ أسرع لتعلمها واختصار للزمن، لأن من أعون الأسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها.

(1) المرجع السابق، ج1، ص47.

(2) البيان والتبيين، ص33 إلى ص54.

* يقدم الجاحظ تفضيلا كاملا للعيوب التي تلحق بعض الحروف فتغير المعنى.

ومبدأ الجاحظ هذا ذو شأن كبير، لأنه يمكن تعميمه على اكتساب اللغة بصفة عامة، بحيث يفسر التقدم أو القصور في تعلم اللغة بناء على وجود الحاجة إليها وانتقائها، ولو قرأنا هذا في سوق اللغة في عالمنا المعاصر نجد أن الحاجة إلى العلم وأدوات التكنولوجيا حاجة ضرورية تستدعي بالضرورة الحاجة إلى تعلم اللغة الإنجليزية، تصبح اللغة إذن عنده نوعا من الحاجة الاجتماعية تتسع وتمتد بقدر حاجته إليها وتتقلص وتبقى في حدودها الأولية بمقدار استغنائه عنها، وبهذا الصدد يقول "...واللغات إنما تشتد وتعسر على المتكلم بها على قدر جهله بأماكنها التي وضعت فيها وعلى قدر كثرة العدد وقلته وعلى قدر مخارجها وخفتها وتسلسلها وثقلها وتعقدها في أنفسها كفرق ما بين الزنجي والخوزي، فإن الرجل يتنخس في بيع الزنج وابتياعهم شهرا واحدا فيتكلم بعامة كلامهم، ويبايع الخوز، ويجاورهم زمانا فلا يتعلق منهم بطائل، والجملة أن من أعون الأسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك، وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها"[1]. واللغة لا تخرج عن إطار التفاعل، فهي في حالة فعالة ومنفعلة من خلال عامل التأثير والاختلاط في قبول الدخيل الأجنبي في اللغة، يقول بهذا الشأن "ألا ترى أهل المدينة لما نزل فيهم ناس من الفرس في قديم الدهر علقوا بألفاظ من ألفاظهم، ولذلك يسمون (البطيخ) (الخنزير) ويسمون (السميط) و(الروذق) ويسمون (الشطرنج) (الاشترمج) في غير ذلك من الأسماء ... وأهل البصرة إذا التقت أربع طرق يسمونها (مربعة) ويسميها أهل الكوفة (الجهارسوك) و(الجهارسوك) بالفارسية ويسمون (السوق) (وازار) و(الوازارا) بالفارسية[2].

وهكذا نلاحظ أن الجاحظ استطاع أن يتوفر على مفاهيم حية معاصرة حول قضايا اللغة الثانية وطرق اكتسابها وعوامل التأثير والتأثر التي يستدعيها كل حديث عن قضايا الازدواج اللغوي.

ويتطرق الفارابي إلى قضية الازدواج اللغوي من زاوية أخرى، فيها من كثافة التحليل وعمق الرؤية، ويسوق استقراءاته في معرض حديثه عمن تصفو لغته فيصح الأخذ عنه ولذلك فهو يعزل مزدوجي اللسان من إمكانية الوثوق بلغتهم، ويصرح بأن المخبرين في كل تدوين

(1) الجاحظ، الحيوان، ج2، ص.

(2) الجاحظ، البيان والتبيين،

لغوي لا بد أن يكونوا من ذوي اللسان الواحد، يقول الفارابي: "وأما من كان لسانه مطاوعا على النطق بأي حرف شاء مما هو خارج عن حروفهم وبأي لفظ شاء من الألفاظ المركبة عن حروف غير حروفهم، وبأي قول شاء من الأقاويل المركبة من ألفاظ سوى ألفاظهم فإنه لا يؤمن أن يجري على لسانه ما هو خارج عن عاداتهم الممكنة الأولى فيعود ما قد جرى على لسانه فتصير عبارته خارجة عن عبارة الأمة[1] والذي يبرز من مطارحة هذا الإشكال الاختباري هو التأكيد على ظاهرة التداخل في تجربة الازدواج اللساني، ومعنى التدخل أن تتوارد بعض خصائص المواضعة الأولى على أنماط المواضعة الأخرى[2]، أما ابن خلدون فإنه يتطرقه إلى مطارحة قضية الازدواج اللغوي يلح على قصور ملكة الإنسان المزدوج لسانيا، لا في كلتا اللغتين كما رأينا مع الجاحظ يحدث التمزق وتنقسم الطاقة، ذلك أن الحدث الكلامي واحد، ومعين استلهام مواضعاته متعدد. وإنما يؤكد ابن خلدون على أن القصور يكون في اللغة الطارئة معللا ذلك بعاملين اثنين.

أولهما فارق السن في الاكتساب والتحصيل لأن اللغة الطارئة لاحقة بلغة الأمومة التي هي الأصل بالوضع والزمن.

وثانيهما سبق الملكة الأولى ورسوخها في النفس إلى حد تتملك فيه جوامع الاستعداد ومؤهلات القبول، ذلك أن السابق للقلوب كالأساس في الملكات[3]، وإذا تبين ذلك يضيف صاحب المقدمة، علمت أن الأعاجم الداخلين في اللسان العربي الطارئين عليه المضطرين إلى النطق به لمخالطة أهله، كالفرس والروم والترك بالمشرق وكالبربر بالمغرب لا يحصل لهم هذا الذوق لقصور حظهم في هذه الملكة، التي قررنا أمرها لأن قصاراهم بعد طائفة من العمر وسبق ملكة أخرى إلى اللسان[4] ويتنبه ابن خلدون إلى مسألة في غاية الأهمية ذلك أن من الأعاجم من كان يعد من فرسان الكلام العربي وقد حصلت له الملكة والذوق "فإن عرض لك ما تسمعه، من أن سيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم، فاعلم أن أولئك القوم الذين نسمع عنهم إنما كانوا عجما في نسبهم

(1) الفارابي، الحروف، ص83.

(2) المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص278.

(3) المقدمة، ص461.

(4) المقدمة، ص482.

فقط، أما المربى والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلمها منهم، فاستولوا بذلك من الكلام على غاية لا وراءها؛ وكأنهم في أول نشأتهم بمنزلة الأصاغر من العرب الذين نشأوا في أجيالهم، حتى أدركوا كنه اللغة، وصاروا من أهلها فهم وإن كانوا عجما في النسب فليسوا بأعاجم في اللغة والكلام، لأنهم أدركوا الملة في عنفوانها، واللغة في شبابها، ولم تذهب أثار الملكة منها، ولا من أهل الأمصار، ثم عكفوا على الممارسة والمدارسة لكلام العرب حتى استولوا على غايته[1].

ومع هذا الاستثناء الذي يقره ابن خلدون إلا أنه يعود ويؤكد من أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة[2]، وإلى غير هذا الرأي في الازدواج اللغوي يذهب صاحب الخصائص إلى تقرير طريف هو على غاية من بعد النظر. ودقة الفحص، فقد صاغ قانونا نظريا يتصل بما نسميه اليوم مضمون اللسانيات العامة ويتمثل في القول بأن اللغات تتداخل في قسط من النواميس المشتركة حتى إن العالم بمواصفات لغة ما إذا سعى إلى تحصيل موصفات أخرى استقام له من معرفته الأولى ما به يفك أسرار المواضعة الطارئة. فتعدد اكتساب السنن اللسانية من شأنه إذا رافقه الوعي بهياكل اللغات ونواميسها عن طريق المواضعة المعقلنة والمكاشفة المعلمنة أن يربط الخصائص المتجانسة بين المواضعة والأخرى حتى يترقى الفحص إلى الناموس الأوحد في أمر الحدث الكلامي من حيث هو ظاهرة بشرية مستقطبة[3]، يقول صاحب الخصائص: "وأيضا فإن العجم العلماء بلغة العرب وإن لم يكونوا علماء بلغة العجم فإن قواهم في العربية تؤيد معرفتهم بالعجمية وتؤنسهم بها وتزيد في تنبيههم على أحوالها لاشتراك العلوم اللغوية واشتباكها وتراميها إلى الغاية الجامعة لمعانيها[4].

أما أبو حيان التوحيدي في كتابه الهوامل والشوامل فيدعوا إلى ضرورة البحث عن المعاني وفهم الحقيقة في أي لغة كانت وبأي عبارة حصلت، وعدم الاكتفاء بلغة واحدة فإن اللغة عنده رأس مال مهم إن أحسن استثماره فهو النافذة للتواصل مع الآخر ومعرفة خصوصياته والعمل على تأكيد خصوصياتنا الثقافية واللغوية، فيصبح حاجة تعلم اللغة الثانية حاجة

(1) المقدمة، ص484.

(2) المقدمة، ص484.

(3) المسدي، مرجع سابق، ص290.

(4) الخصائص، مرجع سابق، ص243.

تفرضها طبيعة العلاقات الإنسانية التي تتم عبر قنوات التواصل الإنساني، "وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم مصداقا لقوله عز و جل .

المبحث الرابع :نظرية الاكتساب اللغوي في الموروث اللساني العربي خلاصة واستنتاجات

لقد عالج الفكر العربي قضية الاكتساب اللغوي من حيث هو تحصيل مباشر يتنزل حضوريا في تجربة الإنسان مع اللغة، فيكون الحدث الكلامي مادة للاكتساب وموضوعا له في نفس الوقت، أي أنه مضمون التحصيل في ذاته دون أن يكون مادة للكلام وفي هذا المسار اكتشف رواد التفكير اللغوي في الحضارة العربية أسرار تقنيات الاكتساب فرسخت على أيديهم منصورات "الارتياض والمعاودة والتمرس والتكرار والدربة والعادات" ولمسوا من قرب مشكلة اكتساب الآلانيات عن طريق المنعكسات الشرطية: البسيطة منها والشرطية ونفذوا إلى أهمية التلقين في اختزان قوالب المنعكسات، وتطرقوا إلى التناسب الطردي القائم بين كثافة الاختزان والقدرة اللسانية على التصرف والابتكار[1]، وأول ما يتبين لنا أن علماء العرب لم ينقسموا في تحليلهم لهذه الظاهرة الإنسانية الانقسام الذي نلاحظه في نظريات الاكتساب اللغوي الحديثة فيما يختص بإقرار العامل الأساسي القائم وراء عملية الاكتساب هذه (البيئة أم القدرات النظرية). بل بالإمكان الملاحظة أن الفكر العربي قد أقر بوجوب توافر هذين العاملين معا لكي يحصل الاكتساب، ويظهر التباين في الرأي عند العلماء العرب فقط في مدى تركيز الأهمية على أحد العاملين أكثر من تركيز ما على العامل الآخر[2].

1- تركيز الاهتمام على عامل الممارسة والاعتياد :

يرى القاضي "عبد الجبار أن الكلام" من الأفعال المحكمة كالبناء والنساجة والصياغة، وأن استكناه مضامين الكلام إنما يتم من خلال الاختبار وفي ذلك يقول "وأعلم أنه لا يمتنع أنه يعلم بالاختبار مقاصد المخاطبين باضطرار، ولولا الاختبار المتقدم لم يعلم ذلك حتى يختلف الحال في هذه المعرفة بحسب طريقة الاختبار، وما يمكن فيه وما لا يمكن، لأن العربي يعرف مقاصد العربي بالاختبار، ولهذا نرى العرب تعرف من مقاصد العرب ما لا تعرفه من مقاصد العجم لما لم يكن فيه من الاختبار ما أمكنه في العرب، ولذلك لم يعرف الأخرس بالإشارة من

(1) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص265.

(2) م.زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص106.

حال صاحبه ما لا يعرفه غيره لأنه قد اختبر من ذلك ما لم يختبره غيره، والوالدة ربما عرفت من أغراض الصبي الصغير عما لا يفهم من القول ما لا يعرفه غيرها لفضل اختبارها، فإذا صح ذلك لم يمتنع أن يعرف بالاختبار من مال الواحد والجماعة ما يقع وما لا يقع، وما يمتنع وما لا يمتنع ويكون هذا العلم مما يحصل باضطرار عن طريق العادة لأنه مباين للعلوم الحاصلة ببديهة العقل الذي لا يجوز اختلاف أحوال العقلاء فيه من حيث كان هذا العلم يفتقر إلى الاختبار الذي قد تفترق أحوالهم فيه[1].

يتم الاكتساب برأي القاضي "عبد الجبار من خلال السماع والاختبار والمحاكاة والمران والممارسة المباشرة والاعتياد وعلى قدر التكرار ترسخ العادة، وإذا ترسخت العادة تتوطد على نحو يصبح من الصعب التعديل فيه: "حتى أن بعضهم إذا اعتاد طريقة في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسط والركيك إلا بعد جهد وتكلف[2].

ويؤكد القاضي "عبد الجبار" على أن الكلام هو علم ضروري، والتكلم صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفر الآلة واستقامة الترتيب فيحصل الكلام في نظره "باضطرار" أي أن الكلام علم اضطراري بموجب الاستعداد الطبيعي لذلك فهو يرى "ولأن الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللسان وغيرها على بعض الوجوه، كما يحتاج إلى آلة مخصوصة فإذا لم يعلم الطفل ذلك أو لم تكتمل آلته لم يمكنه إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذره عليه، ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فعل الكلام[3].

فالطفل إذا لديه سلفا آلة تعلم قائمة في ذاته، وهي آلة مخصوصة أي ذات طبيعة مختصة، وتكتمل هذه الآلة في ذاته فيصبح بإمكانه فعل الكلام بعدما يمرن آلته من خلال التكرار والمطاولة في الاختبار[4]، ويذهب ميشال زكريا إلى أنه بالإمكان مقارنة نظرية الاضطرار عند القاضي "عبد الجبار" بمفهوم الضرورة والموازنة عند "بياجيه" الذي يؤكد على أن الأبنية التي

(1) المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج16، ص207.
(2) المرجع نفسه، ص275.
(3) المرجع نفسه، ص22-23.
(4) نفسهن ج16، ص211.

يتطلبها تكون الفكر تصبح بالتدرج ضرورة، كما بالإمكان من جهة أخرى مقارنة مفهوم الآلة المخصوصة عند عبد الجبار بمفهوم "تشومسكي" للحالة الأساسية ذات الطبيعة المختصة[1].

وإلى مثل ذلك أشار ابن وهب عندما حدّ الكلام بأنه ملكة تمارس بالفطرة والسجية فيكون اكتسابه مستندا إلى تحصيل جملة من العادات مؤكدا على أن الدخيل على اللغة "إذا تأدب ونظر في النحو واللغة وأخذ بهما نفسه ومرّن عليها لسانه... صار ذلك عادة له.." وأن من حق من شأ ويترعرع في قوم "أن يستعمل الاقتداء بلغتهم، ولا تخرج عن جملة ألفاظهم، ولا يقنع في نفسه بمخالفتهم فيخطئوه ويلحنوه[2].

ولم يبتعد ابن جني عن ذلك عندما ألحّ على مقومات الاكتساب اللغوي بالمنشأ والعادة مميزا إياه عن التحصيل بواسطة القوانين المشتقة من صلب الكلام فأسماه الملاحظة بالمنة والطباع، واعتبره من القوة بحيث تختصر به مسافات الزمن في حصول ملكة اللسان[3]، وللسماع في قضية الارتياض اللساني وتركيز ضوابط العادة اللغوية أهمية بالغة لم تغب عن نظر من تطرقوا على لملابسات الاكتساب والتحصيل اللغوي.

فالجرجاني في حديثه عن الموروث الأدبي عند العرب، اعتبر أن حد اللغة سمع ورواية وحفظ لا سيما من حيث هي ثبت معجمي منقول يكتسب بلا تصرف وهو ما قد نستنبط منه حصر الطاقة التوليدية التي يحملها الفرد الآدمي لسانيا في بناء الجدول الركني من اللغة لا غير، لذلك نراه يقرر أن المطبوع الذي لا يمكنه تناول ألفاظ العرب إلا رواية ولا طريق للرواية إلا السمع، وملاك الرواية الحفظ، وقد كانت العرب تروي وتحفظ، وعلى هذا الأساس يقرر عبد الجبار أن عقد الاكتساب اللغوي لا يتم إلا ساعة يتسنى للمتلقين التصرف في جهاز اللغة والابتداء تلقائيا بتركيب صياغتها حسب المواضعات الحاصلة منها، وهو ما يؤكد أن طاقة التوليد اللساني لدى الإنسان إنما تتجسم بالإنشاء بعد السماع، وجماع ما يربط التلقي بالابتكار إنما هو المحاكاة التدريجية التي تبتدئ بمحور الاستبدال حتى تأتي على محور التراكن[4]. وثمرة كل هذه العوامل والمقومات من سماع ومحاكاة ووضع مبتكر إنما هي حصول العادة

(1) Piattilli pal mirimi (ed). Théories du langage, théorie de l'apprentissage, le débat entre J.Piaget et N.Chamsky, pp60-88.

(2) ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ص253.

(3) ابن جني، الخصائص، ج3، ص276.

(4) التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص268.

الراسخة في النفس إلى الحد الذي تخالط فيه الطبع، وقد ركز علماؤنا في الموروث اللساني ببصيرة اللسانيين المتخطين لظواهر الأمور إلى مخزون حقائقها ودفين نواميسها، مما قادهم إلى كشف قرار البعد اللغوي فيه لاسيما عند ازدواج الطاقة التعبيرية التلقائية بطاقة الخلق والابتكار مما يخرج باللغة من وظيفتها المرجعية إلى الوظيفة الإنشائية.

2- تركيز الاهتمام على عامل القوى الفطرية.

يركز الفارابي الانتباه على القدرة الفطرية عند الإنسان، فالناس بصريح عبارته "مفطورون على صور وخلق في أبدانهم محدودة وتكون أبدانهم على كيفية وأمزجة محدودة وتكون أنفسكم معدة ومسددة نحو معارف وتصورات وتخيلات بمقادير محدودة في الكمية والكيفية، فتكون هذه أسهل عليهم من غيرها... والإنسان إذا خلا من أول ما يفطر ينهض ويتحرك نحو الشيء الذي تكون حركتهّ إليه أسهل عليه بالفطرة، وعلى النوع الذي تكون به حركة أسهل عليه فتنهض نفسه إلى أن يعلم أو يفكر أو يتصور أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان استعداده له بالفكرة أشد وأكثر. فإن هذا هو الأسهل عليه، ويحرك جسمه وأعضاءه إلى حيث تحركه وعلى النوع الذي استعداده بالفطرة له أشد وأكثر وأكمل —فإن- هذا أيضا هو الأسهل عليه وأول ما يفعل شيئا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة وبملكة طبيعية، لا باعتياد له سابق قبل ذلك ولا بضاعة وإذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية، إما خلقية أو صناعية[1].

إن المتأمل لكلام الفارابي "هذا يقف على حقيقة أن عملية الاكتساب اللغوي لا تبتعد في خطوطها العريضة، عن نظرية الاكتساب اللغوي عند تشومسكي إلا أن الفارابي يصر أن لا يغيب دور البيئة فيذهب إلى أن عملية الاكتساب إنما هي تحصيل مباشر عبر تجربة لغوية.

يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السالف، على الأحوال التي يسمعها من السالف وينشأ عليها ويتعودها مع من نشأه، إلا أن تتمكن فيه تمكنا يحفو به أن يكون ناطقا لغيره[2].

(1) الفارابي، الحروف، ص76-78.

(2) ينظر الحروف، ص73.

إن الاكتساب اللغوي في نظر الفارابي يتم من خلال أخذ الناشئ الكلام عن المحيط الذي يترعرع فيه وذلك عبر تكون العادات الكلامية.. ويكون ذلك أولا ممن اتفق منهم فيتفق أن يستعمل الواحد منهم تصويتا أو لفظة في الدلالة على شيء ما عندما يخاطب غيره فيحفظ السامع ذلك، فيستعمل السامع ذلك بعينه عندما يخاطب المنشئ الأول لتلك اللفظة، ويكون السامع الأول قد احتذى بذلك[1]. إن الفارابي يؤكد على ظاهرة الاحتذاء في أمر الاكتساب اللغوي وهي تتمثل في ربط السامع بنية التصويت اللفظي بالمدلول المقصود في لحظة التصويت عند المخاطبة. ويدقق الفارابي عملية ارتساخ المصطلح اللغوي في ذهن متعلم اللغة، الساعي إلى تحصيل مواصفاتها بالارتكاز على المثلث الدلالي، بحيث تطلق الملفوظات التي هي علامات فيشار بها إلى المحسوسات التي هي في العيان فيحصل الاقتران الدلالي وهو ما يمكن أن نعبر عنه بإطلاق الدال مع حضور المرجع حتى يحصل المدلول وعندئذ يمكن للمرجع أن يغيب فيصبح الدال محيلا رأسا على المدلول دون اقتضاء حضور المرجع.

إن مبدأ العادة التي تقضي بالتكرر والسماع إلى ارتساخ السنن والمواضعات في النفس، ولأن للغة الفضل الكبير في نقل الأفكار من القوة إلى الفعل، وفي هذا الفعل الأرحب تتجلى الخبرة الإنسانية وتنهض على ضرورة التواصل واكتساب أنواع المخاطبة، وقد شكلت المخاطبة في البنية اللغوية عند الفارابي أساس التواصل بين المتكلم والسامع بشرط التواضع والتواطؤ على ألفاظ المخاطبة.

يقول الفارابي ولا يزال الناظرون فيها يستعملون الطرق الخطبية... فتختلف بينهم الأراء والمذاهب وتكثر مخاطبة بعضهم بعضا في الآراء التي يصححها كل واحد لنفسه ومراجعة كل واحد للآخر، فيحتاج كل واحد إذا روجع فيما يراه مراجعة معاندة أن يوثق ما يستعمله من الطرق ويتحرى أن يجعلها بحيث لا تعاند أو يعسر عنادها[2]. ما يمكن أن نقف عنده هنا هو أنه إذا كانت العادة تعمل على ترسيخ اكتساب اللغة فإن المعاندة تعمل على التصحيح الارتجاعي الذي يساعد على نجاح العملية التواصلية[3]. وإلى نظير ذلك يذهب "ابن سينا"

(1) المرجع نفسه، ص76.

(2) الحروف، المرجع نفسه، ص87.

(3) ينظر: ابن سينات، الشفاء، الجملة الأولى.

فيشير إلى أن ما يرسخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان هو الاستعداد الجبلي والممارسة والاستعمال للجزئيات.

ولا يخفى أن ابن سينا يتميز بفكر موسوعي الشيء الذي أهله أن يتحدث عن قضية الاكتساب في إطار تضافر المعارف وتكاملها –وهي قضية تطرح حديثا في الأوساط الغربية– كيف لا وهو الذي جمع بين الطب والحكمة والمنطق وعلوم الطبيعة والفقه وعلوم الدين واللغة والشعر.

وإذا كانت وقفتنا قد طالت في الفصول الأولى من هذا العمل معه، إلا أن حيوية أفكار الشيخ الرئيس تجد لها المكان الأرحب والأوسع كلما هممت بمطارحة قضية ما كطريقة العمل الجماعي في التعليم (نظام الأفواج) (أو المجموعات) الصغيرة "فوجود الصبي مع غيره من الصبيان أدعى إلى التعلم... ثم إنهم يتوافقون ويتعارضون... وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم... وهذا يتم كله تحت الرعاية الرشيدة لمدبر الصبي (المعلم) الذي يراعي طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك وهذه أساسيات علم النفس التربوي الحديث. ألا يحتاج منا هذا الفكر الوقفة والوقفات بل الوعي وضرورة إعادة بناء الوعي في إطار التعامل المؤسس لنظرية تجمع ثبات القدم و تطلع الرؤيا فنتحول من مستهلك لمعرفة الاخر الى منتج الى معرفة انسانية كونية.

ولعل أي مطلع يجد في مخزون التراث العربي استطرادات ثرية تنم عما حمله الفكر اللغوي عند العرب، ومن هذا الثراء المعرفي وقفة ابن خلدون العميقة حول قضية الاكتساب اللغوي، ولئن مر معنا في ثنايا هذا العمل مواضع حضرت فيها الرؤية الخلدونية إلا أننا نعيد التذكير في إطار مقارنة بين راء ابن خلدون وتشومسكي، وقد تطرق إلى ذلك ميشال زكريا. وقبل ذلك لا بأس من تتبع ابن خلدون في قضية طرائق الاكتساب اللغوي التي تكتسي بعدا مزدوجا من التنظير والاختبار، لأن صاحب المقدمة يزاوج بين تفحص ملابسات التحصيل، واستكشاف نواميس الكلام من خلال تلك الملابسات في نفس الوقت، ولكن أول مبدأ ينطلق منه اختباريا هو تقرير أن السمع أبو المكلات اللسانية. والسر في ذلك –حسبه– أن النفس تجنح لما يلقى إليها، لذلك كان لسان الإنسان صورة للسان من ينشأ بينهم لأنه يسمع

كلامهم وأساليب مخاطبتهم، وكيفيات تعبيرهم عن مقاصدهم ابتداء بالمفردات في معانيها، وانتهاء بالتراكيب في انتظام بعضها ببعض، ولا يزال سماعه يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإعادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة اصطلاحاتهم[1].

إن اللغة الإنسانية في نظر "ابن خلدون" إذا ملكة مكتسبة، واعتبار اللغة ملكة يربطها بالمقدرات الفطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللغوي خاصية إنسانية يقول ابن خلدون: "ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى خرجت على الفطرة، وضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل في هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف"، الجدير بالذكر أن الملكة اللسانية تترسخ في مكانها في الذهن الإنساني.

"إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة[2]، ذلك أن الصنائع وملكاتها لا تزدحم وأن من سبقت له إجادة في صناعة فقل أن يجيد أخرى أو يستولي فيها على الغاية[3]. والملكة أداة للنفس الإنسانية فهي حقيقة نفسية" "ثم إن هذه النفس الإنسانية غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن، فكأنه وجميع أجزائه، مجتمعة ومفترقة، آلات للنفس ولقواها، أما الفاعلية فالبطش باليد، والمشي بالرجل، والكلام باللسان، والحركة الكلية بالبدن متدافعا، وعلى هذا النمط من التحليل والاستدلال يتطرق "ابن خلدون" إلى ظاهرة الاكتساب اللغوي بحس لغوي دقيق، وأول ما يتقرر لديه في هذا الإطار أن الاكتساب يتم عن طريق المنشأ الطبيعي وبشكل متدرج.

"فالمتعلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبه في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص469.

(2) المرجع نفس، ص488.

(3) المرجع نفسه، ص488.

المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة وفي كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب الطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم"[1].

وهكذا يتركز على يد ابن خلدون مبدأ الارتياض بالمعاودة فيكون اكتساب الحدث اللساني محصول معادلة الممارسة والتكرار أي هو منتوج الفعل مضروبا في الزمن، وهذا هو حد الملكة كما سبق معنا "والملكات –كما يقول ابن خلدون في هذا السياق– لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار، فتكون ملكة أي صفة راسخة"[2] وبديهي أن يركز ابن خلدون على الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب فيقول "فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ وتزداد بكثرتهما رسوخا وقوة[3] وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع[4]، ويبدو ابن خلدون متيقظا إلى أهمية مرحلة الطفولة في ترسخ الملكة، فما يكتسبه الطفل خلال سنوات تعليمه الأولى: أشد رسوخا وهو الأصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه[5].

وهذه الفكرة عدت اكتشاف أنجزته في بداية القرن العشرين المقاربة الأنثروبولوجية للثقافة بخاصة مع مدرسة "الثقافة الشخصية" تؤكد هذه المدرسة بعناصرها الجامعة لكل روث بنديكيلت "Ruth Benedict"، ومارغيت ميد "Margaret Mead"، ورالف لينتون "Ralph linton" وأبراهام كاردينر "Abraham Kardiner"، أن الملامح الأساسية للشخصية ترتسم خلال السنوات الأولى من الطفولة بواسطة الثقافة، ومن هنا صاغ كاردينر وتبعه لينتون

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص477.
(2) المرجع نفسه، ص476.
(3) المرجع نفسه، ص481.
(4) المرجع نفسه، ص481.
(5) المرجع نفسه، ص462.

مفهوم "الشخصية الأساسية" وليس هذا ببعيد عما قصد ابن خلدون من "السابق الأول" مما يتلقاه الطفل الذي هو كالقاعدة أو الأساس للملكة[1].

ولا يهمل صاحب المقدمة الجانب الوجداني في عملية الاكتساب اللغوي، وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم، ومثاله: لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربي في جيلهم، فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها[2]. وبعد محاولة محاصرة قضايا الاكتساب عمليا يتبين أن صاحب المقدمة قاده حدسه العلمي إلى أن يحدد اللغة بأنها مثالات مجردة تقوم مقام المنوال أو القالب أو الأسلوب، وما اكتساب الكلام إلا استرساخ لجملة منوالاته المولدة له، لأن مؤلف الكلام هو كالبناء أو النساج، والصورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يبنى فيه أو المنوال الذي ينسج عليه[3].

واضح باعتقاد "ابن خلدون" ن الطفل يكتسب لغة البيئة التي ينشأ فيها فعملية اكتساب اللغة لا ترتبط بأي حال من الأحوال، بجنس إنساني معين أو بلغة معينة، فالطفل الإنساني بمقدوره إتمام هذه العملية من خلال نموه في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية بحيث يكتسب لغة المجتمع الذي يتعرض فيه لكلام أهله، فاكتساب اللغة إذا في الأساس ميزة إنسانية. فكل أطفال العالم في شروط طبيعية يكتسبون الجوهري من النسق اللساني للغتهم الأم[4].

ومعنى ذلك أن طريق اكتساب الملكة وتعلم اللغة يبدأ بالتعامل مع مختارات أدبية وشعرية متميزة تحفظ بعد أن تقرأ جيدا وتسمع، فالسمع أبو الملكات اللسانية كما قال، ثم تردد ثم يتم التكلم وإنتاج الجمل بالقياس عليها، ثم بكثير من استعمال ذلك وبذا يكون تعلم اللغة قد تم.

(1) محسن بوعزيزي، اللغة وروابط الهيمنة عند ابن خلدون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، ع55، ص152.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص482.

(3) المرجع نفسه، ص.

(4) لأوزالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي طه، المركز الثقافي العربي، 2007، ص456.

وبذلك يمكن أن نقول إن هذا الاتجاه هو المتاح أمامنا الآن، وبذلك يكشف من يوم بعد يوم الخطأ المنهجي الذي نرتكبه بإهمالنا للحفظ والسماع في تعليم اللغة، حتى أن الواحد منا قد يحمل شهادة جامعية في اللغة العربية وآدابها وهو لا يستطيع أن يستشهد أو يستحضر بيتا شعريا في مقام تعلمي، فما بالك بالطلبة والتلاميذ. إن قضية التمهير بدل التحفيظ، أو الانتقال من التحفيظ إلى التمهير معادلة سرعان ما تسقط أمام ميزان حقيقة الواقع التعليمي الذي افتقد الحفظ والتمهير معا...؟!.

الجوانب النفسية وأثرها في تعلم اللغة:

إن النفس الإنسانية في نظر ابن خلدون لا تتسع لأكثر من ملكة واحدة تامة، وهذا يترتب عليه "أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا نحصل إلا مخدوشة؛ أي أن صاحب اللغة المعنية إذا أراد أن يتعلم لغة أخرى فإن اكتسابه للغة الأخرى لا يمكن أن يكون تاما ولا يمكن أن تكون إجادته لها كإجادة أبناء اللغة الأصليين لأن التداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية يعوق ذلك ومن الواضح أن هذا يتعلق بتعلم لغة أجنبية أو لغة ثانية.

ولا يمكن أن نلم بكل أفكار ابن خلدون حول اكتساب اللغة ولكن ثمة فكرة هامة يتطرق إليها ابن خلدون وهو بصدد حديثه عن عوائق اكتساب اللغة ومن بنهما قضية العجمة وأوردها تحت فصل سماه: (فصل في أن العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عند أهل اللسان العربي). وقد أشار إلى وجود عائقين:

الأول: عائق فهم المعاني من الألفاظ، والعائق الثاني عائق الكتابة والحظ لأنهما أيضا مجهولان بالنسبه له، وهذا يسري على الأعجمي الذي سبقت له العجمة، أما من لم نستحكم ملكة العجمية حين انتقل منها إلى العربية كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجميتهم؛ فهؤلاء لا ينطبق عليهم ذلك ولا يكون عندهم تقصير في فهم المعاني، ولا يعترض على ذلك أيضا بأن علماء الإسلام –كسبويه، وأبي علي الفارسي، والزمخشري– أكثرهم من العجم؛ لأن عجميتهم لم تكن في اللغة وإنما كانت في النسب فقط، وهذه ليست حائلا عن تحصيل العلوم عن العرب، بل إن هؤلاء لأنهم نشأوا بينهم صاروا كأنهم مثلهم.

وقد بين ابن خلدون هذه المسألة أيضا عندما تحدث عن تعلم العربية بالنسبة لأهل الأمصار (أي المدن) وعلل ذلك بوجود ملكة سابقة للمتعلم وذلك في فصل بعنوان (فصل في أن أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم.

إن ابن خلدون بإثارته هذه القضايا يكون قد تطرق إلى قضايا تعد أساسية في مجال اللسانيات التطبيقية في عصرنا هذا، وهي قضايا اعتماد لغة تعليم مختلفة عن لغة المجتمع نفسه بفعل الهيمنة اللغوية للأقوى والتي توقف عندها ابن خلدون من موقع مقاربة لسانية منفتحة على البعد السوسيولوجي.

فاللغة أولا وأخيرا برأي ابن خلدون نتاج الاجتماع الإنساني وتكون بلسان الأمة الغالبة، فيفسرها اجتماعيا باعتبارها مواصفات الأقوياء والمتغلبين في كل مجتمع[1].

إن اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها، ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم أو بنقله عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم، فإنما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها، وأما من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخواطر، وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم، ولو كان ابن خلدون بيننا اليوم لرفع شعار التأمين اللساني للغة العربية قبل تأبينها، ولأكد إنما الأمم اللغة ما بقيت فإن هم ذهبت لغتهم ذهبوا.

وتصبح اللغة قضية وجود أولا وأخيرا ويغدو سؤال الوجود سؤال اللغة، فاللغة هي بيت أو مسكن الوجود the house of being كما يردد هيدجر دائما[2].

"إن لغتي هي مسكني، هي موطني ومستقري، هي حدود عالمي الحميم ومعالمه وتضاريسه ومن نوافذها، وبعيونها أنظر إلى بقية أرجاء الكون الفسيح "ولأنه حسب هيدجر دائما" حيث توجد اللغة يوجد عالم، ولما كان التاريخ لا يصير ممكنا إلا في عالم اقتضى ذلك أنه حيث توجد اللغة يوجد التاريخ[3]. فكيف نعمل على أن نتعلم لغتنا فتكون رمزا لهويتنا وبوصلتنا التي نعرف بها الآخر من مستلزمات المشترك الإنساني الذي كفله الدين الإسلامي

(1) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ص.

(2) سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، بيروت، 1422.2002، ص501.

(3) محمود السيد، التمكين للغة العربية، المجلد الثالث والثمانون، مجمع اللغة العربية، دمشق، ص302.

الحنيف، وكيف نتكلم حتى يرانا الآخر؟؟ في زمن يراهن على إسكان الصوت العربي بكل الوسائل وتلك تحديات واجهتها العربية وتواجهها حاليا، وذاك موضوع آخر بقدر ما ينفصل يزداد اتصالا بأي موضوع حاول التطرق للغة ولقضايا تعلم اللغة، ولأنه صعب فصل الحاضر عن الماضي وصعب فصل الماضي عن الحاضر وحتى نكون أمة لها تراث وليست كائنات تراثية[1] كان الوعي هو اللازمة لكل تتبع معرفي، وكان لا بد من وصل وفصل وفصل ووصل حتى نستمر.

ومهما يركز ابن خلدون على التكرار والممارسة من موقع إقراره بأهمية هذين العاملين في استحكام الملكة اللسانية ورسوخها إلا أن تركيزه هذا لا يكون أدلة كافية لتصنيف نظريته في مجال الاكتساب ضمن النظريات البيئية ويتبين بوضوح حسب ميشال زكريا وجود تقارب بين نظرية ابن خلدون ونظرية تشومسكي- الألسنية العقلانية[2].

التقارب بين ابن خلدون وتشومسكي:

نحاول في ما يلي إبراز بعض المسائل التي تظهر في يقيننا، مدى التقارب بين "ابن خلدون" وتشومسكي في النظر إلى مسألة الاكتساب اللغوي.

يظهر هذا التقارب بشكل جلي وواضح في المسائل التالية:

1- تعريف اللغة من حيث إنها ملكة لسانية: يعرف "تشومسكي" اللغة من حيث إنها ملكة لسانية يكتسبها الإنسان خلال ترعرعه في بيئة معينة، وقد مر معنا أن ابن خلدون يعرفها من هذا المنظور ذاته.

2- التمييز بين الملكة وبين صناعة اللغة: تختلف الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون عن صناعة العربية، فهو يشير إلى ذلك صراحة: "من هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة"، ومع ذلك لا يغفل "ابن خلدون عن العلاقة القائمة بين الملكة اللسانية وصناعة العربية" ذلك أن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها

(1) ينظر محمد عابد الجابري، نحن والتراث.

(2) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص111.

خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة بمن يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا.

وإلى نظير ذلك يذهب تشومسكي عندما يميز بين الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية وبين الأداء الكلامي.

3– التمييز بين الملكة اللسانية وقواعد اللغة: يقول ابن خلدون بهذا الصدد: "وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الأعراب إنما هو بكيفية العمل وليس هو نفس العمل.

وهذا التمييز إنما يعزى إلى خاصية الملكة اللسانية من حيث هي المعرفة بشكل أو بآخر بقواعد اللغة وليست بالتالي هي قواعد اللغة، وهذا التمييز يوليه تشومسكي عناية.

إن تشومسكي يركز على نوعين من القواعد ومستويين للوصف: أما نوعا القواعد فهما قواعد بناء العبارة (أو الجملة) أي القواعد التوليدية والقواعد التحويلية، وأما مستويا الوصف فهما الأبنية السطحية والأبنية العميقة، وتتحقق عملية تحويل بناء جملة إلى جملة أخرى بواسطة عمليات بسيطة مثل التبديل والإزاحة وتغيير المواضع، وهذه العمليات عبارة عن كليات أو عموميات لغوية، وميزة لكل اللغات البشرية المعروفة، وقد أضاف تشومسكي لقواعد بناء العبارة والقواعد التحويلية قواعد التصنيف أو المفردات، ويلاحظ أنه باستخدام هذه القواعد نبدأ من سلسلة محدودة من الكلمات، وتنتهي إلى عدد غير محدود من الجمل، وقد يبدو بعض هذه الجمل غريبا أو شاذا إلا أن هذا الشذوذ لا يكون في البناء، وإنما يكون في المعنى، ويرى تشومسكي أنه من الممكن تحديد البناء السطحي مستقلا عن البناء العميق أو المعنى، ويرى تشومسكي" (رغم أن هذه القضية لا تزال محل جدل شديد) فهما مختلفان تماما عن بعضهما البعض والدليل على ذلك أنه في حالة الجمل الغامضة قد يتم تعيين البناء السطحي، ويظل البناء العميق غامضا وغير واضح.

كما أن معنيي الجملة يعتمد على علاقتها بجمل أخرى مشابهة، أي على بناء أكثر عمقا من بنائها السطحي، ولعل مصطلحي البناء السطحي والبناء العميق يقابلان مصطلحي "همبولدت" "Humboldt" الشكل الداخلي والشكل الخارجي للجملة، وعلى أي حال فإن النحو التوليدي كما وضعه تشومسكي يعتبر نموذجا للمتكلم أكثر منه نموذجا للمستمع،

والأكثر من هذا أنه يمكن النظر إليه كوصف للمعرفة الضمنية أو الداخلية التي تقف خلف الأداء اللغوي الفعلي.

ويرى تشومسكي أن الوقوف عند مستوى البناء السطحي للجملة يكون مضللا، لأن معرفتنا باللغة تشمل خصائص ذات طبيعة أكثر تجريدا[1]، فالأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد القواعد النحوية (قواعد التراكيب اللغوية) في أية لغة يمكن أن يتعرضوا لها، فهناك عموميات في التركيبات اللغوية تشترك فيها جميع اللغات، كتركيب الجمل من أسماء وأفعال مثلا[2].

4– النظر إلى الملكة اللسانية على أنها صفة راسخة في نفس الإنسان تمكن الملكة اللسانية الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها.

5– الاعتقاد بسبق الملكة الأولى ورسوخها وبنقصان أية ملكة لسانية لاحقة. يقول ابن خلدون: "مما قدمناه من أن الملكة الأولى إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة".

نلاحظ هذا الاعتقاد عند تشومسكي الذي لا يأخذ إلا بالحدس اللغوي لمتكلم اللغة في لغته الأم أي بالملكة اللغوية الأولى.

6– الاعتقاد بأن النفس الإنسانية لا تتسع لأكثر من ملكة لسانية تامة واحدة.

7– التمييز بين الاكتساب اللغوي وتعلم اللغة، وتوظيف المعرفة بمسار الاكتساب اللغوي في مجال تعلم اللغات[3].

8– الإقرار بوجود حالة أساسية فطرية عند الإنسان تنطلق منها عملية الاكتساب "وإن لم يتطرق إليها "ابن خلدون وصفها يعتقد ابن خلدون ضمنا بوجود هذه الحالة الأساسية حين يقول: مما قدمنا من أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة.

(1) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، يناير 1990، ص40-41.

(2) محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، مارس 1986، ص108.

(3) ينظر: ابن خلدون، المقدمة وكذلك م.زكريا، ص112.

وحين يقول في موضع آخر من مقدمته، فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في محلها ظهرت وكأنها طبيعية وجبلية لذلك المحل، أو حين يقول: "فإن هذه القوانين (التي استنبطها أهل صناعة اللسان) إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها.

فالإنسان إذا مهيأ لاكتساب اللغة، وبحصول الاكتساب تستقر الملكة في مكانها المعد سابقا في النفس الإنسانية، وهذه النظرة إلى حصول الملكة أو اكتسابها لا تختلف كثيرا عن نظرة تسومسكي الذي يقول: "إن التعلم هو في البدء مسألة ملء بالتفصيل لداخل بنية هي فطرية"[1].

9– الاعتقاد بأن الاكتساب اللغوي يمر بعدة مراحل أو حالات إلى أن يستقر في حالة ثابتة تتمثل فيها الملكة .

إلا أن هناك جملة من الانتقادات التي وجهت لشومسكي أن النحو التوليدي قد ركز في مقاربته للاكتساب اللغوي عند الطفل على التأكيد على فطرية الملكة اللغوية، من ثم صاغ مجموعة من الكليات لتفسير هذه الملكة، غير أن الباحثين قد أخذوا عليه اختزاله للغة في نحوها، مقصيا بذلك المعنى والسياق، وكان هذا الإقصاء موضع انتقادات كثيرة نذكر من ذلك ما ورد عند "برونر" 1983 الذي يولي أهمية قصوى للمحيط اللغوي، يرى برونو أن وجود جهاز الاكتساب اللغوي ينبغي أن يوازيه وجود ما نعته بنسق دعم الاكتساب اللغوي، يحيل هذا النسق على الأسرة بوجه خاص وعلى المحيط اللغوي بوجه عام، يشير برونر (2006) إلى أن المحيط يقدم للطفل فرصة للاكتساب اللغوي، إن السياقات المثقلة بالأحاسيس تساعد الطفل على معرفة الكيفية التي تستخدم بها، فنسق دعم الاكتساب اللغوي هو الذي يمكن الطفل من ولوج العشيرة اللغوية، ويشير برونو أن هذا النسق يؤطر التفاعل بين الناس بطريقة تتيح للمتكلم المرشح التحكم في استعمالات اللغة، فالاكتساب اللغوي مرتبط عنده بأوجه ثلاثة[2]:

* **التركيب**: يهتم بما ييسير اكتساب التلفظات المضبوطة والمقبولة نحويا.
* **الدلالة**: تبحث في طبيعة العلاقة بين الكلمات والعوالم الممكنة.

(1) م.زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص112.

(2) د.ة ربيعة العربي، مجلة واتا للترجمة واللغات، السنة الثانية، العدد 5، شتاء 2008.

***التداول:** يبحث في سبل استخدام التلفظات في العوامل الممكنة بنية التأثير في الآخر.

إن برونر باستحضاره لهذه الأوجه الثالثة يوثق الصلة بين الاكتساب اللغوي والتفاعل القائم بن ما هو نحوي ودلالي إحالي من ناحية وبين مواصفات الاستعمال من ناحية أخرى، بذلك يضمن الاكتساب اللغوي دلالة أوسع.

ويؤكد برونر أن معرفة النحو ليست غاية في حد ذاتها، وإنما يتجاوز ذلك لربطه بالثقافة، معتبرا أن الثقافة هي التي تفرض على الإنسان التمكن من اللغة، واللغة ما هي إلا أداة لنقل الثقافة للإنسان، وإذا كان برونر يستحضر ما هو فطري ويتجاوزه فإن طومسلو (1998) على النقيض من ذلك يلغيه معتبرا أن الطفل لا يتوفر على نحو فطري، وإنما يبنيه انطلاقا من التوليف بين المدخل المعجمي والمقتضيات الوظيفية للتواصل، فتفاعل الطفل مع محيطه –حسب تصوره– هو الذي يمكنه من استخلاص القواعد المجردة التي تحكم استعماله للغة، فابن خلدون لم يهمل الجانب التداولي وذلك باهتمامه بملكة التبليغ واهتمامه بفعل الكلام وبذلك يطرق التداولية من أبوابها الواسعة.

وهكذا يتحدد تحت مجهر الفحص اللساني وعي التنظير العربي بازدواج طرائق الاكتساب اللغوي، فلم يكن هناك صراع أو اختلاف بين أنصار البيئة وأنصار الفطرة، بل إن التوحيدي عبر عن هذه الثنائية بمفهومي الفطرة والفطنة. ذلك أن الوجه الخصيب من اجتماع الفطنة إلى الفطرة في الحدث اللساني عند الإنسان تمثل حسب تحليلات أبي حيان في اجتماع عفو البديهة إلى كد الروية، فكان تفاعل الملكة مع المعرفة أن خلق تعاضدا جدليا جعل العقل والطبع منصهرين في بوتقة الحدث الكلامي، وهذا التلاحم العضوي من شأنه أن يكسر حدود الوظيفة اللغوية الأولى ليترقى بها إلى مختلف الوظائف المتعاقبة لاسيما الإنشائية منها، وعلى هذا المستند تتوضح طواعية اللغة لتقبل مرونة الدفع التلقائي، وصرامة الرقابة العقلانية بحيث إن الإفراز اللساني يغدو مزيجا من حياكة النظر وحرارة التجربة المباشرة[1].

(1) عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص274. وكذلك ينظر: الإمتاع والمؤانسة، ج2، المجلة الخامسة والعشرون، ص112.

نستخلص مما سبق أنه ليست هناك رؤية موحدة للاكتساب اللغوي، إذ انقسم الفريقان فمنهم من يجرعها إلى فعل المحيط ومنهم من يرجعها إلى فعل الفطرة ونحن نقول مع ما قاله علماؤنا إذ تبنوا عامل الفكرة وعامل البيئة وإن كان التركيز حول أحد العاملين أكبر.

ولئن أردنا في الختام تصنيف نظرية الاكتساب عند "ابن خلدون" ضمن نظريات الاكتساب في مجال الألسنية، فإنه بإمكاننا القول إن نظرية "ابن خلدون" تقف بين النظرية البيئية كما عند "سكينر" وبين النظرية العقلانية الفطرية لـ"شومسكي" فابن خلدون يقارب الأفكار البيئية من حيث التركيز على الممارسة والتكرار، ونمو الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته كما في النظرية المعرفية، إلا أنه يتخطاها باتجاه أفكار "تشومسكي" من خلال اعتبار عملية الاكتساب عملية وجدانية تمر بحالات نفسية إلى أن تستقيم ملكة لسانية[1]. فسواء تعلق الأمر بابن خلدون أو آخرين من علماء التراث كما مر معنا فإن نظريتهم تتسم بالعمق الشمولي لجوانب عملية الاكتساب وربما هذا يعود إلى طبيعة علمائنا التي تتسم بدورها بالرؤية المعرفية الموسوعية .

(1) م.زكريا، المرجع نفسه، ص114.

الخاتمة:

لقد أسلفت منذ التقديم أن هذا العمل يعود إلى التراث لذاته ولأجل ذاته وإن اكتملت القراءة بفضل بعض النظريات اللسانية، فهي التي أمدتنا أساسا بمقولة القراءة من حيث هي مجهر يستكشف النص بالنص فيجعل الكلام رواية لذاته وحجة على نفسه، وإن هذا العمل ليس بوارد البحث عن موقع بل هو في وارد بعث الموقع الذي يستمد شرعيته في الوجود من خلال لحظات الاستشراف الحضاري في تناول الظاهرة اللغوية.

لقد انطلق البحث من التساؤل حول امكانية القول بنظرية توافقية في الاكتساب اللغوي من خلال الموروث اللساني العربي أمام الجدل القائم بين النظرية السلوكية و النظرية التشومسكية .

لقد تأكد من خلال رحلة البحث ومنذ المباحث الأولى حول علاقة اللغة بالوجود مرورا بالنظرية المعرفية وملابسات الاكتساب و التحصيل وصولا الى قضية الازدواج اللغوي .أن الفكر العربي قد توفرت لديه أدوات المنهج العلمي و طرائق البحث الأصولي الى أخص خصائص الكلام .

ان فرضية التوفيق بين ماهو سلوكي و ما هو فطري تمثل استجابة الى ضرورة عدم تجزئة الظاهرة اللغوية الى عوامل داخلية يشملها الدماغ – العقل وعوامل خارجية متصلة بالمجتمع و البيئة عامة .

ان نظرية متكاملة كنظرية الطبع و الملكة و الصناعة المحكمة لتؤكد الرؤية المعرفية الاستشرافية لقضايا الظاهرة اللغوية .

ان التفكير العربي انطلق من مبدأ فلسفي متماسك يؤكد أن اللغة هي القدرة على الوجود داخل موجود يحتل فيه الانسان موقعا في كلية الوجود و احتلاله لموقه معناه أنه مدمج في سياق الوجود ذاته ، لأن الوجود باعتباره حضورا يتشكل وفق رؤية الانسان في الوجود وتجاه الوجود ، فكانت مسألة اللغة تطرح ضمن هذا الفهم للوجود .

ان القضية اذن مردها الى قدرة أمة من الأمم على أن تصف جهازها اللغوي ثم تتجاوز ذلك الى ادراك منزلة التفكير المجرد في الكلام ،و التفكير العربي أدرك هذه المنزلة من منطلق ايماني

راسخ مصداقا لقوله عز وجل ﴿ قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ سورة الملك الاية 23.

لقد جمع القران الكريم بين السمع و البصر وهي قنوات لتلقي المثيرات الخارجية و اللأفئدة التي هي مجموعة الوعي و الادراك و العقل .اذا هكذا راعت الرؤية الفكرية العربية هذه الكلية غير مجزأة .

ان نظرية الاكتساب اللغوي في الموروث اللساني العربي ،ليؤكد أن فضيلة التفكير اللغوي في التراث العربي يعود الى حقيقة اللسان العربي المبين .

والله ولي التوفيق

بيبلوغرافيا البحث

- القرآن الكريم

– باللغة العربية

- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ،نمكتبة الانجلو مصرية،ط1972،2.
- إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حماسم عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، تحقيق اللغة العربية، ج2
- ابن السكيت، إصلاح المنكق،المكتبة الشاملة الاصدار الثاني ،
- ابن جني، الخصائص، ج2،المكتبة الشاملة ،
- ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق محمد أحمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، 1980.
- ابن خلدون، المقدمة.دار الكتب العلمية،بيروت،ط2003،8.
- ابن سينا، البرهان، تحقيق أبو العلا عفيفي وارجعه إبراهيم مذكور، القاهرة، 1956
- ابن سينا ،الاشارات و التنبيهات ، شرح و تعليق نصر الدين الطوسي ،تحقيق سليمان دنيا ،دار المعارف ،مصر ،ط1971،2.
- ابن سينا ،الاشارات و التنبيهات، pdf
- ابن سينا ،العبارة الشفاء ،تحقيق محمد الخضيري،الهيئة المصرية العامة،القاهرة ،1970.
- ابن سينا ،الشفاء pdf
- ابن سينا، العبارة المنطق pdf
- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها،مطبعة المؤيد ،القاهرة .
- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها،المكتبة الشاملة.
- ابن كثير، ج7، ص489، المكتبة الشاملة.
- ابن وهب ابو الحسن اسحاق ، البرهان في وجوه البيان،تحقيق أحمد مطلوب ،خديجة الحديني،بغداد ،1967 -
- ابن عبد ربه، العقد الفريد،تحقيق أحمد أمين و أحمد الزينالابياري،القاهرة ،1952.
- ابن عبد ربه،العقد الفريد، المكتبة الشاملة.
- ارثور سعيد،دراسات في الفكر العربي الاسلامي ابن سينا،دار الفرابي ،بيروت،1987.
- أبو هلال العسكري، الصناعتين،تحقيق علي محمد البجاوي ،أبو الفضل ابراهيم ،ط1،دار احياء الكتب العربية،عيسى البابي الحلبي وشركاه 1952.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ديوان المطبوعات الجامعية،2000.

- أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة القاهرة، 1381.
- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهمية مصادرها، وسائل تنميتها، عالة المعرفة، 1990.
- أحمد مسعود، نظرية المعرفة،دار الغرب،2002.
- الأوراغي محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ،دار الكلام للنشر ،المغرب،1990.
- الاوراغي ،اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية،منشورات الاختلاف،الرباط2010
- أوزالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي طه، المركز الثقافي العربي، 2007.
- ابن منظور،لسان العرب المحيط ،يوسف خياط،دار الجيل المجلد 4،بيروت.
- اخوان الصفا،موفم للنشر،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر،1992.
- ابن جماعة الكناني الحمويالشافعي،تذكرة السامع و المتكلم في أدب العالم و المتعلم،حققه محمد هاشم الندوي، دار الكتب العلمية،بيروت،2005.
- الجرجاني الشريف،التعريفات،المكتبة الشاملة.

- الجاحظ، البيان والتبين، ج3، ، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة،ط5.
- الجاحظ، الحيوان، ، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي،ط2.
- الجاحظ، الرسائل، ج1.المكتبة الشاملة.
- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة، ج1.المكتبة الشاملة الاصدار الثاني.
- السيوطي، المزهر، في علوم اللغة وأنواعها، طبع محمد سعيد الرافعي، القاهرة.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، يناير 1990.
- حافظ إسماعيل علوي أحمدالملاح، قضايا ابستمولوجية في اللسانيات،منشورات الاختلاف،بيروت،2009.
- حسن بزون، المعرفة عند الغزالي، النظرية التربوية التعليمية،بيروت،1997
- حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم ،دمشق،1990.
- حسن ظاظا،كلام العرب من قضايا اللغة العربية ،دار القلم ،دمشق،ط2،.1990
- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود ،دار المعرفة للطباعة و النشر ،بيروت ،ج1، بدون تاريخ.
- الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج4، شرحه وضبطه وراجعه، يوسف الحمادي،مكتبة مصر ،دار مصر للطباعة ،بدون تاريخ .

- سامي الأدهم، فلسفة اللغة، تفكيك العقلي اللغوي، بحث ابستمولوجي أنطولوجي،المؤسسة الجامعيةللدراسات و النشر و التوزيع ،ط،1993.
- سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، مجد للدراسة والنشر والتوزيع ،بيروت، 1422.2002.
- السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي،
- صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية،دار الهدى،الجزائر،1999 .
- صفاء عبد السلام جعفر، أنطولوجيا اللغة عند هيدجر،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ،مصر ،2002.
- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء 2، دار الكتاب اللبناني، 1982.
- عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز الوحدة العربية، ط.ث، 1988.
- عارف عبد الغني، نظم التعليم عند المسلمين،دار كنان،دمشق،1990.
- عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي عند العرب،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط1997،2 .
- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية،دار النهضة ،بيروت،1972.
- عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة،موفم للنشر،2007.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،الجزائر ،ج2007،1.
- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية،دار الكتاب المتحدة،ط2009،3.
- عبد السلام المسدي ،اللسانيات و اسسها المعرفية،الدار التونسية للنشر ،
- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، 1979، .
- عبد الفتاح العيسوي، نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي،.
- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، نشر محمد رشيد رضى، ط6، القاهرة، 1959.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني،المكتبة العصرية بيروت2002.
- عبد القتاح كيليطو، لسان آدم، تر عبد الكريم الشرقاوي، ط2، 2001.
- علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1983.
- علي زيعور، التربية والتعلم بين المعرفيات والنمو،مجد للدراسات و النشر ،بيروت 2010.
- فاخر عاقل، معجم علم النفس،دار الملايين،بيروت،ط1979،3.
- الفارابي، إحصاء العلوم،مركز الانماء القومي،بيروت،بدون سنة.
- الفارابي، الحروف،.
- فايز الداية، علم الدلالات عند العرب،دار الفكر،دمشق،ط1996،2.

- القاضي عبد الجبار، النظر والمعارف.
- القاضي عبد الجبار ،المغني في أبواب العدل و التوحيد pdf
- قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الانجلو المصرية بالاشتراك مع مؤسسة فرونكلن للطباعة و النشر ،القاهرة ،نييورك ،بدون تاريخ..
- لزعر مختار،التصور اللغوي في الفكر،مقاربة تأويلية في مشكلات المعرفة،دار الاديب،وهران،2006
- مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر: كمال بكداش،.
- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية،دار طلاس للدراسات و الترجمة، بيروت،1989 .
- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1983.
- محمد المصباحي، من المعرفة إلى العقل، بحوث في نظرية العقل عند العرب،.
- محمد صالح الزركان، فخر الدين الرازي، أراءه الفلسفية والكلامية،دار الفكر،1983.
- محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، مارس 1986.
- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون،عالم الكتب،القاهرة ، 1979،.
- محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحي الدين عبد المجيد، دار الكتب العلمية، بروت، 1982.
- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988.
- محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس، 1988.
- محمود أحمد السيد،اللغة تدريسا و اكتسابا،دار الفيصل الثقافية،السعودية،1988.
- محي الدين بن عربي، الفتوحات المكية، المجلد 1، دار صادر،بيرت، 2004.
- محي الدين ابن عربي، المختار من رسائل ابن عربي، تحقيق وتقديم سعيد عبد الفتاح، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005.
- مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفية.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية،دار الملايين ،بيروت ،1993.
- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية،مجد للدراسات و النشر ،ط1 ،1992 .
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية،.
- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، ت1405هـ1985م.

- منير زكري، مباحث في الاكتساب اللغوي، تحليل علمي للمسائل الفزيولوجية الباثولوجية والمعرفية،تونس ،2001.
- مهدي المخزومي، نحو لغة عربية سليمة، وزارة الثقافة بالعراق، بغداد، 1978.
- موقف شوقي صف من النحو العربي، علاء إسماعيل الحمزاوي.
- نصر حامد أبو زيد، فلسفة التأويل، دراسة في تأويل القرآن عند محي الدين بن عربي،المركز الثقافي العربي،ط2003،5.
-
- **الدوريات**
- إدريس كثير، عز الدين الخطابي، اللغة مستوى الوجود حول علاقة اللغة بالوجود عند الفارابي، مجلة **، العدد 12.
- بسام بركة، الفكر العربي المعاصر، ع18-19،1982.
- بشارة صارجي، الاختبار النظري التفسيري للغة عند هيدجر، الفكر العربي المعاصر، العدد 18-19. محسن بوعزيزي، اللغة وروابط الهيمنة عند ابن خلدون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، ع55.
- ويكبيديا الموسوعة الحرة. ربيعة العربي، مجلة واتا للترجمة واللغات، السنة الثانية، العدد 5، شتاء 2008.
- محمود السيد، التمكين للغة العربية، المجلد الثالث والثمانون، مجمع اللغة العربية، دمشق،2008.
-
- شربل داغر، اللغة بديلا عن الوجود والحظ بوصفه رسما http://WWW.CharlDagher.com/ar/index

– باللغة الفرنسية

- A.Martinet, éléments du l'inguistique générale, Paris, Armand Collin, 1967.
- Andre Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, édition 1962.
- Ed-Sapir, Le lange, introduction à l'étude de la parole, traduction de S.M Guillemin, Payot, Paris, 183.
- F.De Saussure, C.L.G.
- George Mounin, Dictionnaire de linguistique, PUF, 1974.
- Hans Harman, introduction à psycholinguistique, traduit par François Dubois Charlier.
- J.Piaget, le langage et la pensée chez l'enfant
- Jakobson.R, Essai de l'inguistique générale,.
- Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique librairie Larousse, 1973.

- Piattilli pal mirimi (ed). Théories du langage, théorie de l'apprentissage, le débat entre J.Piaget et N.Chamsky.
- Roland Drom, Françoi Parot, dictionnaire de psychologie P.U.F, 1991.

الفهرس

الصفحة

– المقدمة.....أ هـ

الفصل الأول: اللغة والوجود

المبحث الأول: اللغة والوجود.....02

– كينونة اللغة

– تماثل اللغة بالشجرة في القرآن الكريم

المبحث الثاني: في قوى المعرفة والتعلم.....15

– في قوى النفس

– في قوى العقل وتحصيل العلوم

الفصل الثاني :في اللسان والإنسان

المبحث الأول : في تحديد اللغة.....42

المبحث الثاني: في اللغة خاصية إنسانية.....52

المبحث الثالث: في نشأة اللغة

الفصل الثالث :في طرق معرفة اللغة واكتسابها

المبحث الأول: تأريخ لغوي لمفهوم الملكة.....100

تأريخ لغوي لمفهوم الملكة

الملكة اللغوية قياس وصناعة

أثر القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللسانية

المبحث الثاني: في السماع وشروطه.....120

منهجية التحري في السماع وتقنياته

المبحث الثالث :.....145

الفصاحة

مفهومها
الفصاحة مراتب ودرجات

الفصل الرابع: الاكتساب اللغوي في التراث العربي

المبحث الأول 166
التربويات وأصول التدريس والتعليم في التراث العربي
النظرية التربوية وأصول التدريس والتعليم
موقف ابن خلدون من طرق التعليم
المبحث الثاني:الممارسة اللغوية احتذاء واستعمال.....190
– السماع وتكوين المهارات اللغوية
المبحث الثالث: طرق اكتساب القواعد ودورها في تعليم اللغة.....207
– ابن خلدون وتعليم القواعد
– اكتساب اللفظ والمعنى
المبحث الرابع: قضية الازدواج اللغوي في الموروث العربي.....222

الفصل الخامس: نظرية الاكتساب اللغوي بين الدراسات الغربية والعربية

المبحث الأول : أتطوير واستثمار للتراث العربي أم إيجاد مكان للسانيات فيه؟...232
المبحث الثاني أراء ونظريات في اكتساب اللغة عند الغرب.....265.
المبحث الثالث :علاقة اللغة والفكر مظهر من مظاهر الارتقاء اللغوي.....271
المبحث الرابع :نظرية الاكتساب اللغوي في الموروث اللساني.....281
العربي خلاصة واستنتاجات

– الخاتمة.....298
– قائمة المراجع والمصادر.....300

الإهداء

إلى من أحيا بسّر دعائهما

والديّ العزيزين .

إلى من تقصر كلماتي أمام عطائهما فتقف محبة و حياءا

أخي عبد القادر و أختي لويزة .

إلى من أرى فيهما الألق و الفرح و يحققان لي العمة و الخالة

أسماء و فرح .

إلى كل من يرسّخ للأصيل و الأبقى في زمن غربة المعنى...

الخداوية مريم